

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC-SP
Curso de Especialização em Língua Portuguesa, da Cogea-PUCSP.

TONI SILVA DEMAMBRO

Aprendizagem de Verbos por Estudantes Surdos

SÃO PAULO – SP
2022
TONI SILVA DEMAMBRO

Aprendizagem de Verbos por Estudantes Surdos

Monografia apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa à Comissão Julgadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação da Prof^ª. Dr^ª. Dieli V. Palma

Ficha Catalográfica

Instituição:

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão – COGEAE

Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa

Orientador(a):

Prof.^a Dr.^a Dieli V. Palma

Proponente: Toni Silva Demambro**Dados Pessoais do Proponente:**

Endereço: Rua Jose Joaquim Cardoso de Melo Neto, 277 BI 01 Ap. 106 09371-000
Mauá/SP

Telefone: (11) 97125-4544

Endereço eletrônico: tonidemambro@gmail.com

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
1. VISÃO FUNCIONALISTA DA LÍNGUA – PERCURSO TEÓRICO PARA UMA GRAMÁTICA FUNCIONAL	6
2. O VERBO NA GRAMÁTICA FUNCIONALISTA	10
3. METODOLOGIA	13
4. APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE ATIVIDADE	20
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	29
6. REFERÊNCIAS	30

INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido sobre a aprendizagem de verbos por estudantes surdos. Há visões gerativistas e sócio-interacionistas. Todavia, este trabalho tem por tema a elaboração de uma proposta de atividades para ensino de verbos para estudantes surdos numa perspectiva funcionalista.

Ao ser discutida a Educação dos Surdos, a aprendizagem da Português Brasileiro¹ para eles é assimilada de forma diferente da alfabetização tradicional (assimilação som-letra). Para tanto, há pouco material didático para aplicação na prática em sala de aula para discussão e pesquisa. Logo, a sugestão de elaborar um material didático pensado para como os surdos podem aprender as conjugações verbais em Português Brasileiro se faz necessário.

A inquietação sobre o tema para este trabalho se deu pela prática do professor em sala de aula. Foi observada a dificuldade que os estudantes surdos têm em relação à assimilação da conjugação de verbos em Português Brasileiro. Estudos da área da surdez, como o de Lodi (2011) e Pereira (2014), apresentam a importância do surdo saber Libras primeiro e de forma bem desenvolvida para posteriormente aprender o português. Contudo, a realidade brasileira é a de surdos que aprendem Libras após 7 anos de idade ou que tem familiares ouvintes e que não sabem Libras. Para tanto, este trabalho utiliza a perspectiva funcionalista, apresentada por Neves (1997), ao se pensar uma atividade para os estudantes surdos. Essa perspectiva vê a língua como variada e há preocupação com o contexto comunicativo (KIBUUKA, 2021).

No que tange às atividades elaboradas para sujeitos surdos, há pouca pesquisa acadêmica. Nota-se, por comparação entre as línguas, que o tempo verbal em Libras é construído pelo sinal da ação acrescido do sinal do tempo a ser expresso, o que a diferencia da Português Brasileiro já que sua construção de tempo verbal se dá dentro do léxico.

Sendo assim, este trabalho possibilitará ao pesquisador e aos leitores uma reflexão e uma proposição de atividade para aplicação em sala de aula. Assim, a contribuição esperada para a comunidade surda é a de oferecer mais uma opção relevante para o ensino de Português Brasileiro pensada para sujeitos surdos sinalizantes.

¹ Opta-se para este trabalho a utilização do termo Português Brasileiro para se referir à língua que os Surdos terão contato, uma vez que seu uso formal ou informal “não é neutra e muito menos imparcial; pelo contrário, é um lugar favorecido de manifestações políticas, sociais, históricas e culturais” (MAGALHÃES; CARDOSO; PORTO, p.172, 2021).

Tem-se por hipótese que a elaboração de material específico voltado para o aluno surdo, que aprende tardiamente Libras como primeira língua, pode auxiliá-lo tanto na prática em sala de aula quanto na sua vida pessoal, se dominar a percepção dos tempos verbais.

O objetivo geral desta pesquisa é colaborar com a aprendizagem gramatical do tempo verbal por estudantes surdos.

Ao elencar os objetivos específicos desta pesquisa, visa-se a:

- Levantar quais são as propostas para o ensino gramatical de verbos para surdos.
- Apresentar o problema referente a verbos em LP para surdos sob a ótica funcionalista
- Elaborar uma atividade para o ensino de verbos para surdos

Com isso, a partir deste momento, será apresentada a estrutura deste trabalho. No primeiro capítulo será abordado um breve percurso histórico sobre a gramática funcional. A seguir, será compreendido como se dá a categoria “verbo” dentro da visão funcionalista da língua – no capítulo dois. No terceiro capítulo será apresentado o percurso metodológico deste trabalho. O capítulo quatro apresenta a proposta de atividade para aprendizagem linguística do verbo na visão funcional da língua segundo Neves (2011). Como último capítulo, o quinto, será abordada as conclusões finais deste trabalho.

1. VISÃO FUNCIONALISTA DA LÍNGUA – PERCURSO TEÓRICO PARA UMA GRAMÁTICA FUNCIONAL

Para início da discussão teórica desta pesquisa, será abordado o grande pano de fundo e base para o entrelaçamento das demais ideias que serão apresentadas: o funcionalismo. Para tanto, a leitura base da construção do texto é a autora Professora e Pesquisadora Maria Helena de Moura Neves.

A corrente funcionalista vê a língua como variada. Apesar de levar em conta muitas perspectivas de muitos linguistas, nota-se que, desde Aristóteles, já há preocupação em relação aos contextos comunicativos ao se pensar sobre a língua. Já Hermann Paul vê as frases como um registro verbal de um fenômeno psicológico. E, ainda, para Sapir, a língua transmite ideias por meio de um sistema de símbolos que são produzidos voluntariamente. Ainda, na escola de Praga, percebe-se que houve o início do rompimento a favor do funcionalismo ao se estudar a relação entre o sistema da língua e seu uso real. (BRIANKIBUUKA, 2021).

O ato de tentar definir ‘funcionalismo’ na corrente do tempo não é uma tarefa fácil. Muito se tem pesquisado sobre o tema. Não cabe neste trabalho uma descrição exaustiva, nem comparativa sobre o tema. De maneira sintetizada, o funcionalismo tem por objeto de estudo “a determinação do modo como as pessoas conseguem comunicar-se pela língua” (NEVES, 1997, p.2). Com isso, a corrente funcionalista vê a língua como variada. Sendo assim, no funcionalismo, busca-se investigar como se dá a comunicação dentro da(s) língua(s) eficientemente (ou seja, de modo a produzir um efeito real, que é a comunicação na prática do cotidiano). Corroborando o estudo da língua em uso, apresenta-se abaixo um quadro sobre os principais autores da corrente funcionalista e suas principais ideias:

Autor	Ideia
Martinet (1994)	Para a gramática funcional, a competência comunicativa deve guiar todo linguista a pesquisar a língua.
Givón (1995)	Na gramática funcional, a língua não pode ser descrita como um sistema autônomo.
Nichols (1984)	Análise da língua, segundo a gramática funcional, inclui toda situação comunicativa (propósito da fala, sujeitos e contexto comunicativo).
Gebruers (1987)	A língua é considerada, na gramática funcional, tanto funcional quanto dinâmica.
Beaugrande (1993)	A gramática funcional correlaciona forma e significado ao contexto.

Fonte: Neves, 1997

Sendo assim, na corrente histórica dos estudos de uma língua funcional, Martinet defende partir-se da comunicação real pela língua como objeto da linguística (NEVES, 1997). Ainda, fica ressaltado em seus estudos, e corroborando a ideia de língua de Neves (1997), que a questão básica de uma abordagem funcional é o interesse pela verificação de como um indivíduo consegue se comunicar com outrem. Ainda, para compreender as ideias do funcionalismo, resumidamente, Martinet sugere que, para se ter a língua como ciência, são precisos determinados modos de comunicação que possibilitem a compreensão da língua como instrumento da comunicação da experiência. Como conceito

inicial, a competência linguística fica definida como “estruturas das expressões linguísticas como configurações das funções vistas como um diferente modo de significação na oração” (NEVES, 2004, p.2 *apud* KIBUUKA, 2021, p.45).

Para Givón (1995), discutido por Neves (1997), a língua funcional é a língua não-autônoma uma vez que a gramática também não é, pois, necessita de referências a “parâmetros como cognição e comunicação, processamento mental, interação social e cultura, mudança e variação, aquisição e evolução” (NEVES, 1997, p.3).

Já para Nichols (1984), o termo função é abrangente e polissêmico. Todos os sentidos se relacionam com algum elemento estrutural “com, ou dentro, de uma unidade estrutural maior” (MARTELOTTA; KENEDY, 2015, p.12).

É interessante ressaltar a visão de Gebruers (1987) ao apresentar o funcionalismo da língua tanto como funcional quanto como dinâmica. Para esclarecer a definição, Neves (1997, p.3) salienta que:

Ela é funcional porque não separa o sistema linguístico e suas peças das funções que têm de preencher, e é dinâmica porque reconhece, na instabilidade da relação entre estrutura e função, a força dinâmica que está por detrás do constante desenvolvimento da linguagem.

Para Beaugrande (1993), o funcionalismo correlaciona dentro do contexto geral de um discurso tanto a forma quanto o significado (NEVES, 1997). Para tanto, ao revisitar alguns precursores de forma individual, destaca-se também a relevância dos estudos do grupo de Praga. Para eles, a língua funcional tem como característica ser utilizada para um determinado fim (MARTELOTTA; KENEDY, 2015).

Ao ressaltar o movimento de pesquisa sobre a formação dos construtos do funcionalismo, a escola de Praga – segundo Martelotta e Kenedy (2015) – distinguiu-se com os polos formalista e funcionalista. Para a pesquisa feita, interessa-nos o polo funcionalista que tem por característica “conceber a língua como um instrumento de comunicação” não como objeto autônomo, mas sim como “estrutura maleável, sujeita a pressões oriundas das diferentes situações comunicativas, que ajudam a determinar sua estrutura gramatical” (MARTELOTTA; KENEDY, 2015, p.14).

Com isso, pode-se refletir sobre o significado de funcionalismo. Nessa vertente, cabe aqui compreender o se quer dizer por função. Optou-se neste trabalho a noção de função segundo Halliday (1973 *apud*. NEVES, 1997, p.8) que a compreende como “papel que a linguagem desempenha na vida dos indivíduos, servindo a certos tipos universais de demanda, que são muitos e variados”. Ainda, para Halliday (2014, p.4) os “textos ilustram inúmeras características gramaticais da língua, em contextos funcionais significativos,

todos igualmente precisando ser levados em consideração”². Apreende-se, com a assertiva, que o funcionalismo abarca o estudo da língua em uso, considerando todo o contexto em que o enunciado é produzido. De acordo com a visão de língua funcional, para Halliday (2014, p.34), há três bases imbricadas na função da língua:

As combinações de valores de campo, teor e modo determinam diferentes usos da linguagem - os diferentes significados que estão em risco em um determinado tipo de situação. Existem correspondências sistemáticas entre os valores contextuais e os significados que estão em risco nos contextos definidos por esses valores. Como Halliday (1978) sugeriu, valores de campo ressoam com significados ideacionais, valores de tenor ressoam com significados interpessoais e valores de modo ressoam com significados textuais (ver também Halliday & Hasan, 1985: 26). Em outras palavras, as correspondências entre contexto e linguagem são baseadas na organização funcional de ambas as ordens de significado.³

É possível, neste momento, relacionar Neves (1997) e Halliday (2014) no que tange às três bases apresentadas. Significados ideacionais abarcam a noção da maneira como o sujeito organiza e incorpora a língua baseado em seu repertório de vida experienciado. Significados interpessoais abarcam a noção da capacidade comunicativa, ou seja, como o sujeito participa do evento da fala. Significados textuais abarcam a compreensão de que a construção do texto é permeada pelo contexto entre emissor (capaz de produzir o texto) e o receptor (capaz de entender o texto). Com isso, a gramática funcional pode ser compreendida como “uma teoria da organização gramatical das línguas” “que procura integrar-se em uma teoria global da interação social” (NEVES, 1997, p.15).

Ao pensar sobre a importância do ensino da gramática (funcional) cabe a reflexão que “ensinar eficientemente a língua – e, portanto, a gramática – é, acima de tudo, propiciar e conduzir reflexão sobre a linguagem” e, sendo assim, utilizando o “uso linguístico, para chegar aos resultados de sentido” (NEVES, 2011, p.128). Nessa direção, para se obter resultados de sentido, os modos e os meios precisam estar “adaptados às condições de produção” (NEVES, 2011, p.129)

Para tanto, em suas escritas Neves esclarece sua visão funcionalista da língua, bem como delimita a gramática funcional. Nela todas as utopias do “falar bem, escrever bem” e

² Traduzido do inglês “texts illustrate numerous grammatical features of the language, in meaningful functional contexts, all equally needing to be taken into account”.

³ Traduzido do inglês: The combinations of field, tenor and mode values determine different uses of language – the different meanings that are at risk in a given type of situation. There are systematic correspondences between the contextual values and the meanings that are at risk in the contexts defined by these values. As Halliday (1978) suggested, field values resonate with ideational meanings, tenor values resonate with interpersonal meanings, and mode values resonate with textual meanings (see also Halliday & Hasan, 1985: 26). In other words, the correspondences between context and language are based on the functional organization of both orders of meaning.

“ser bem-sucedido na interação” são postas em questão para que as reflexões sejam “formais e informais, como língua falada ou língua escrita; de relação simétrica e de relação assimétrica”. Todas findam na grande reflexão de que tais questões devem ser contempladas “porque os resultados de sentido estão em função dessas condições” (NEVES, 2011, p.130).

2. O VERBO NA GRAMÁTICA FUNCIONALISTA.

A importância que o funcionalismo trouxe para essa visão de gramática selecionada para este trabalho foi considerar que ela pode ser considerada a “própria organização da fala”, ou seja, o uso linguístico está intimamente relacionado ao uso da gramática (NEVES, 2017, p.28). Ao seguir essa visão de gramática funcional, ela pode, também, incluir “tanto as operações internas à oração” e “suas contrapartes semânticas”, como exemplo as predicções, quanto “as determinações interacionais que motivam e configuram a força ilocucionária da frase enunciada”, todas operadas no nível da sintaxe (NEVES, 2017, p.28-29).

Nesse sentido, a construção de um enunciado para a visão funcionalista de Neves (2021) é composta por predicção e verbo. A primeira, predicção ou processo de predicar, implica “a atribuição de predicados (em princípio nucleados por verbos) a sujeitos” (NEVES, 2021, p.64). Em seguida, o verbo, que tem sua centralidade na construção predicativa, é composto por tempo, modo e aspecto⁴ que compõem a construção da linguagem, tendo como papel primário o “acionamento da estrutura argumental” (NEVES, 2021, p.65). Nessa linha, a realização do enunciado é composta pela estrutura já descrita e ocorre no nível da pragmática⁵ uma vez que é nele “que se situa a questão do modo de realização dos diversos objetos de discurso que se articulam com o predicado: se com sintagma nominal, se com pronome pessoal ou se em forma zero (elipse)” (NEVES, 2021, p.66).

Ao traçar o afunilamento do tema, compreende-se aqui que o enunciado é a unidade a ser estudada, analisada e examinada, uma vez que ao enunciado está imbricada a gramática (NEVES, 2021). O enunciado, dentro da visão funcionalista, visa “o tratamento gramatical da ‘língua em função’, ou seja, dos enunciados de uma língua historicamente inserida (COSERIU, 1992 [1988]), já a partir da consideração de que os enunciados são,

⁴ Na visão funcionalista aspecto pode ser entendido como um todo relacionado as outras duas categorias “que se aciona a serviço de uma complexa categoria modal de expressão”, na qual suas características são, na maioria das vezes, elementos mórficos significativos (NEVES, 2021, p.65).

⁵ Pragmática, segundo Neves (2021, p.65), para se entender e construir a predicção é necessário compreender o todo e integrado, tanto a parte semântica quanto a sintaxe. Ainda, todos os verbos “têm o seu papel na predicção (verbos de ligação, verbos-suporte, verbos auxiliares, verbos modais)”.

naturalmente, multifacetados” (NEVES, 2021, p.59). Ainda, cabe aqui dimensionar que a língua a ser estudada enquanto função, ou seja, em suas aplicações de interação e intenção discursiva tece textos que ativam os recursos todos da linguagem que operam e ativam processos que se organizam segundo o regramento de uma gramática, que torna tal língua em função, singular (NEVES, 2021).

Dentro desse grande tema, portanto, leva-se como lição base a ser aprendida, conforme Neves (2021, p.60),

a rejeição aos moldes pré-fabricados de uma análise classificatória que procure penetrar e desvendar os enunciados, partindo de um punhado de classes desmembradas de quadros cuja instituição não se fez segundo os processos reais de funcionamento da linguagem, e que, portanto, não tem legitimidade.

Sendo assim, a discussão da gramática sob a visão funcionalista possibilita ver a língua em seu uso real, contextualizado, considerando o repertório do sujeito em suas interações reais. Por essa razão, tal possibilidade servirá de base para o estudo desta pesquisa uma vez que o material a ser produzido para uso em sala de aula será pensado para estudantes reais que falam suas línguas dentro de um contexto que, também, merece ser considerado.

Com isso, este trabalho selecionou a gramática de Maria Helena de Moura Neves, em sua versão mais recente publicada em 2011. Em sua apresentação, a autora exprime seu intento funcionalista na construção da gramática por ela escrita uma vez que “ela parte dos próprios itens lexicais e gramaticais da língua e, explicando o seu uso em textos reais, vai compondo a “gramática” desses itens, isto é, vai mostrando as regras que regem o seu funcionamento em todos os níveis, desde o sintagma até o texto” (NEVES, 2011, p.13).

Interessa-nos, ainda, dentro de sua gramática perceber que ela foi construída com o objetivo de ser utilizada por falantes comuns da língua e por estudiosos dela. Ao partir para o estudo e descrição da língua, sua funcionalidade mais ampla se dá no texto e se faz necessário considerar que cada item é multifuncional, ou seja, o que nos importa é a construção do sentido (NEVES, 2011).

Ao focar no item de destaque para esta pesquisa, o verbo, nota-se que ele desempenha um papel fundamental na constituição de predicados e orações. As orações requerem, a priori, “um predicado, representado basicamente pela categoria verbo” (NEVES, 2011, p.25). Só estão fora de um predicado os verbos modalizadores, que indicam aspecto, tempo e/ou voz. Sendo assim, esta pesquisa focará nos verbos de elocução, necessários para o objetivo final deste produto, bem como importantes para a construção de gêneros narrativos.

Para compreender em que lugar da gramática estão os verbos de elocução, é preciso revisitar a subclassificação dos verbos quanto a sua transitividade. Nela o foco se dá no papel do complemento verbal, ou 'valência verbal'. Isso significa que o verbo tem a capacidade de abrir "casas para preenchimento por termos (sujeito e complemento), compondo-se a estrutura argumental" (NEVES, 2011, p.28). Ademais, os verbos transitivos, dentro de suas divisões, podem ser verbos que têm complementos oracionais. Tal classificação representa uma relação de "pressuposição ou implicação entre a oração completiva e principal⁶", interferindo, assim, na "atitude do falante na situação do discurso" (NEVES, 2011, p.31).

Os verbos de elocução propriamente dito "são os verbos de ação cujo complemento direto é o conteúdo do que se diz" (NEVES, 2011, p.48). Sendo assim, podemos dizer que dentro do grupo de verbos de elocução há os verbos de dizer, mas não excluem outros que somados ao dizer básico trazem informações sobre o modo de realização do enunciado e a cronologia do discurso (NEVES, 2011). Os verbos de elocução do grupo do dizer são aqueles que indicam o modo ou característica do que se foi dito. Por exemplo: "O menino **reclamou** que a prova estava difícil". Vemos no exemplo que o sujeito apresentou o elemento lexical que se refere à característica de seu sentimento em seu enunciado.

Há, também, os verbos que introduzem o discurso, porém podem não indicar atos de fala. Nesse grupo, os verbos podem ser instrumentalizados ou circunstanciados. O primeiro refere-se a "ações realizadas com o uso de um instrumento" (NEVES, 2011, p.49). Por exemplo, "eu o **consolei** com um abraço". O segundo, diz respeito a "uma ação ou um processo que pode realizar-se ao mesmo tempo que o dizer" (NEVES, 2011, p.49). Por exemplo, "como você conseguiu cair? – disse ela **rindo** alto".

Ainda, há os verbos que exprimem o tempo da ação. Ao comparar as frases "eu olhei" e "eu dei uma olhada", percebe-se a noção do tempo da ação. A primeira exprime um ato concreto enquanto a segunda utiliza o substantivo para exprimir uma ação momentânea e rápida.

Para tanto, percebe-se que os verbos de elocução são amplos e se aplicam a contextos reais de uso, bem como são flexíveis no que tange a sua construção de sentido. Quanto ao modo e o tempo de um verbo, tais características possibilitam sua noção associadas à raiz verbal. No que tange às suas definições:

O tempo verbal retrata a ocasião da ocorrência do evento/da ação ao qual o verbo se refere do ponto de vista do momento da comunicação, ao passo

⁶ Oração completiva são orações diretas ou subjetivas e que separam os verbos em dois grandes grupos: os factivos e implicativos e que, em tais orações há completos oracionais.

que o modo indica diferentes formas assumidas pelo verbo na expressão de uma ação, de uma mudança de estado ou de situação (MOLINA, 2018, p.32)

Sendo assim, de maneira genérica o modo indicativo indica certeza, o subjuntivo indica dúvida ou possibilidade e o imperativo indica uma ordem. Já a pessoa, classificada em primeira, segunda e terceira, indica quem fala, para quem se fala e de quem se fala, respectivamente.

3. METODOLOGIA

Quanto o percurso metodológico desta pesquisa, destaca-se que ela se caracteriza como qualitativa, conforme discutido por Denzin e Lincoln (2006). Segundo os autores, as pesquisas qualitativas enfocam teoria e práxis e mantêm uma “conversa crítica em torno de questões de democracia, raça, gênero, classe” bem como do contexto “globalizado, da liberdade e da comunidade” (DENZIN; LINCOLN, 2006 p.16). Nessa direção, a pesquisa qualitativa é uma “atividade situada que localiza o observador no mundo” e, sendo assim, o pesquisador estuda temáticas em seus contextos reais a fim de entender ou interpretar o fenômeno em que as pessoas conferem significados a esses assuntos (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Ainda, com base nos objetivos selecionados, a pesquisa delimita-se como exploratória, pois, segundo Costa e Costa (2011), é pretendido o aprimoramento de ideias bem como seu planejamento é flexível. Ela abarca, também, a possibilidade de ampliar a familiaridade com o problema a fim de torná-lo mais explícito ou construir hipóteses (COSTA; COSTA, 2011).

A metodológica embasará também uma pesquisa bibliográfica. A pesquisa bibliográfica é elaborada com material já publicado, segundo Gil (2017). A vantagem dessa escolha é o fato de “permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2017, p.33).

3.1. Delimitando a proposta de ensino

Neste momento, faz-se necessário delimitar o produto deste trabalho, a saber, uma proposta de ensino de Português Brasileiro para estudantes surdos. Com isso, a fim de ter um produto que siga a linha do que foi estudado e discutido até aqui, ou seja, que faça sentido à vida do estudante, teremos por norte as documentações recentes sobre a educação de surdos e seu ensino de Português Brasileiro.

Ressalta-se, neste momento, que, na educação de surdos, o currículo escolar deve ser o mesmo das escolas regulares, alterando a forma de serem trabalhados, que deve ser

em língua de sinais. Referente aos currículos vigentes nas escolas brasileiras, o documento que institui o referencial de qualidade do ensino conhecido como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), aborda o ensino de Português Brasileiro como um produto da linguagem, que acarreta significados sociais e históricos. Com isso, tem-se a finalidade de “desenvolver o educando, assegurando-lhe formação indispensável para o exercício da cidadania” (BRASIL, 2000, p.17).

Nesse contexto, dentre os conteúdos da disciplina de Português Brasileiro estudados no ensino básico está o estudo da gramática aplicada à morfologia, às classes gramaticais, especificamente os: “verbos”. De acordo com o PCN (BRASIL, 2000, p.18), o estudo da gramática (classe gramatical “verbo” que faz parte da morfologia) passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos. Dada a importância do tema proposto no cotidiano do estudante, com esse conhecimento, ele conseguirá refletir suas ações comunicativas. Ações essas que visam ao estudante poder exercer sua cidadania e seus direitos, incluso o de se comunicar na forma escrita por meio do idioma escrito, português.

Ainda, outro referencial de qualidade do ensino é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tem como finalidade fornecer “orientações para a elaboração de currículos em todo o País, adequados aos diferentes contextos” (BRASIL, 2017, p. 31). Ademais,

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 7)

De acordo com a BNCC, ao componente Português Brasileiro compete proporcionar a todos os estudantes “experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2017, p. 65).

No que refere ao reconhecimento de Libras como meio de comunicação, segundo a BNCC, é “possível, em âmbito nacional, realizar discussões relacionadas à necessidade do respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda e do uso dessa língua nos ambientes escolares” (BRASIL, 2017, p. 68). Abre-se aqui um espaço para a crítica em relação à documentação uma vez que a aprendizagem das línguas em questão (portuguesa

e de sinais) não são iguais e o documento em si não repensa esse ensino-aprendizagem para um contexto de surdez.

Ao delimitar ainda mais o campo ao qual a proposta de ensino será pensada, o documento mais recente que temos é a lei 14.191 de 3 de agosto de 2021 que altera o artigo 3 da LDB/96 ao ampliá-la e pensar sobre a educação bilíngue para surdos. Essa educação é defendida neste trabalho como uma visão de ensino que consiste em trabalhar com duas modalidades da língua (vocal-auditiva e gestualvisual) no contexto escolar (KALATAI; STREIECHEN, 2012). Ainda, conforme Hamada et al. (2019), o conceito de bilinguismo e escola bilíngue para surdos difere daquele de escola bilíngue e bilinguismo de elite. No campo da surdez, escolas bilíngues “assumem a postura política de defesa do uso e respeito às línguas de sinais” (HAMADA et al., 2019, p. 151). Com isso, a nova lei garante ao sujeito surdo “o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades surdas e não surdas” (BRASIL, 2021, s/p).

Nessa direção, a proposta será pensada para um grupo de jovens surdos do ensino fundamental II. Corroborando a ideia de utilizar os verbos de elocução para a proposta e respeitando o uso funcionalista da língua, optou-se por gêneros narrativos. Dentro deles há o campo artístico-literário que possibilita “o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações” (BNCC, 2021, s/p). Para se utilizar desse recurso da língua e fazer sentido ao estudante surdo, o documento em questão pontua o que se pode explorar dentro do campo artístico-literário:

Para tanto, as habilidades, no que tange à formação literária, envolvem conhecimentos de gêneros narrativos e poéticos que podem ser desenvolvidos em função dessa apreciação e que dizem respeito, no caso da narrativa literária, a seus elementos (espaço, tempo, personagens); às escolhas que constituem o estilo nos textos, na configuração do tempo e do espaço e na construção dos personagens; aos diferentes modos de se contar uma história (em primeira ou terceira pessoa, por meio de um narrador personagem, com pleno ou parcial domínio dos acontecimentos); à polifonia própria das narrativas, que oferecem níveis de complexidade a serem explorados em cada ano da escolaridade (BNCC, 2021, s/p)

Com isso, percebe-se a necessidade de, em narrativas literárias, os verbos serem trabalhados. Elegeram-se estudantes de 7º ou 8º anos, pois será nessas fases que a narrativa e os verbos de elocução poderão ser trabalhados. No quadro a seguir, pode-se ver sintetizado como a BNCC seleciona os campos a serem desenvolvidos:

Campo artístico-literário

Leitura: Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos
(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.
Campo artístico-literário - 7º ou 8º anos
Leitura: Estratégias de leitura e Apreciação e réplica
(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

Fonte: criado pelo autor e baseado na BNCC (2021).

Portanto, ao se pensar na educação de surdos, em sua demanda por não conseguir, muitas vezes, flexionar os verbos e assimilar seu uso cotidiano, será apresentada na próxima sessão a proposta para ensino de Português Brasileiro para surdos.

3.2. Proposta para ensino de Português Brasileiro para surdos

Nesta sessão, apresentamos uma proposta para o ensino de Português Brasileiro pensada para estudantes surdos sinalizantes. Para tanto, propomos uma sequência didática com base na pedagogia dos multiletramentos e, após a apresentação desse conteúdo, abordamos a importância de gêneros do discurso para a aprendizagem da

língua. Finalmente, apresentamos a sequência didática em si. Esperamos, ao final desta sessão, conseguir apresentar de forma clara como pode ocorrer uma sugestão de sequência didática em aulas de Português Brasileiro para surdos.

3.2.1. Pedagogia dos Multiletramentos como organizadora da proposta

Opondo-se a uma visão de língua estática, baseada em regras fixas, a perspectiva de multiletramentos trabalha com diferentes linguagens, discursos, estilos e abordagens (THE NEW LONDON GROUP, 2000). Ao se pensar em uma pedagogia dos multiletramentos, de acordo com The New London Group (2000), a escola necessita considerar e incluir em seu currículo os “novos letramentos emergentes” (ROJO, 2012, p. 3).

Esses multiletramentos pressupõem que as atividades humanas estão “inseridas nos contextos sociais, culturais e materiais” (LIBERALI et al., 2015, p. 6). Ao pensar na escola, em sala de aula e na forma de organizar a proposta de ensino deste trabalho que insira a realidade do estudante naquele ambiente, a pedagogia dos multiletramentos propõe quatro componentes para a sua organização, de forma não estanque e flexível, quais sejam: prática situada; instrução evidente; enquadramento crítico e prática transformada.

Prática situada pode ser entendida como uma imersão, por meio da prática, que os estudantes terão em sala e que refletirá seu contexto de vida (LIBERALI; SANTIAGO, 2016). Ao corroborar essa ideia, Bevilaqua (2013, p. 108) enfatiza que “essa prática representa a imersão em práticas significativas em uma comunidade de aprendizes, considerando-se as necessidades socioculturais e suas identidades”.

A instrução evidente é a “conceitualização, explicitação analítica da base conceitual” (LIBERALI; SANTIAGO, 2016, p. 25). Vale acentuar que esse componente não se restringe à simples transmissão direta ou memorização de conceitos e conteúdos aplicados em sala. Ao contrário, a instrução evidente traz a teoria não estereotipada sobre um professor detentor do saber, mas uma teoria explorada e construída por todos em sala. Tendo isso em vista, esse componente “demanda que os aprendizes sejam capazes de mover-se entre o mundo experiencial para o conceitual – sistemático científico” (BEVILAQUA, 2013, p.109).

O enquadramento crítico é o momento em que há a análise das “funções do conhecimento, questionado criticamente, para posicionar-se em relação a ele” (LIBERALI; SANTIAGO, 2016, p. 25). Nesse componente, incorpora-se a imersão da prática situada e a compreensão da instrução evidente. Ao assimilar os dois componentes anteriores de forma crítica frente ao contexto dado, o estudante terá a possibilidade de posicionar-se de novas maneiras (BEVILAQUA, 2013; LIBERALI et al., 2015; LIBERALI; SANTIAGO, 2016).

Como crítico, designo a consciência e o controle nas relações com os sistemas (poderes, políticas, ideologias e valores), bem como o posicionamento frente a esses sistemas, levando em conta todo o contexto (experiências, perspectivas, processo educativo) do sujeito (LIBERALI et al., 2015, p. 7).

Já a prática transformada objetiva uma transformação, mudança da prática na qual o estudante está inserido. Esse componente envolve “desenvolver modos de criação e de realização, de forma reflexiva, de novas práticas imbuídas de seus próprios objetivos e valores, aplicando e revisando o que aprenderam” (LIBERALI et. al., 2015, p. 7). Dessa forma, uma prática transformada pressupõe que o estudante use os conhecimentos e os aplique em várias situações de seu cotidiano, tendo a possibilidade de transformar a realidade que o cerca, movido pelo novo (BEVILAQUA, 2013; LIBERALI; SANTIAGO, 2016).

3.2.2. Gêneros do Discurso para ensino de línguas

Este tópico visa a explicitar conceitualmente a noção de gêneros discursivos, trabalhados por Bakhtin (1995, 1997), bem como exemplificar um gênero específico, a saber: o conto. Ao articular tal noção de gênero do discurso com o momento atual que vivemos, compreender os conceitos de repertório e mobilidade se fazem interessantes para ampliar a discussão.

Quando se fala em atualidade, pode surgir a questão: em qual momento estamos? No que concerne à sociedade e à política, vivemos em uma fase em que a globalização se impõe como perversa – corroborando com Santos (2000/2003, p.10). Os índices de desemprego e pobreza vêm aumentando e a educação de qualidade é acessada apenas por aqueles que detêm maiores condições financeiras, enquanto o Estado detém pouca ou nenhuma responsabilidade sobre as massas – parte do ciclo chamado de "tirania da informação e do dinheiro" (SANTOS, 2000/2003, p.10).

Dados tais fatos, há necessidade de se pensar novas possibilidades. Possibilidade ao novo – como novas formas de se expressar, de relacionamento, escolarização, dentre outras, conforme Gee (2000, p.41), parte do que é chamado novo capitalismo. Santos (2000/2003, p.11) sugere a tendência de uma globalização mais humana e escolhe, para essa definição, a terminologia *universalidade*.

Sendo assim, o ensino de línguas ocorre dentro de uma realidade situada no tempo e no espaço e está ligado à realidade experienciada pelo sujeito (LEFFA; IRALA, 2014, p.29). Corroborando com os autores, no que tange à educação linguística, Palma e Turazza (2014, p.39) salientam que ela “propõe-se a trabalhar com a língua em uso, aquela

empregada pelos usuários em situações comunicativas reais”. Segundo Leffa (2012, p.399), o ensino de línguas não deve ocorrer somente de forma abstrata, mas deve ter base no saber, deve estar situada em um determinado contexto “com base na realidade garantindo ao professor a opção de agir dentro daquilo que é plausível em seu contexto”. Já a indexicalização é o valor que os “recursos concretos” têm, uma vez que o valor muda de acordo com as situações de uso. Quando outra língua é ensinada, precisa-se ir muito além de itens lexicais ou sintáticos, afinal mudamos não só as palavras, “mas também nossos gestos, nosso tom de voz e a nossa maneira de ser” (LEFFA; IRALA, 2014, p.31). Logo, compreende-se que o ensino da língua, nessa visão, está aberto a transformações.

Dentro do cotidiano deste momento globalizado, a mobilidade (capacidade de ir e vir em contextos sociais de território ou orais/sinalizados) abre portas para aumentar o repertório do sujeito. Define-se como repertório linguístico os recursos disponíveis ao sujeito partindo de sua trajetória/experiência de vida em práticas sociais diversas (sociocultural, histórico e político). Para tanto, Bush (2015, p.5) esclarece que “o repertório é compreendido como um todo, compreendendo as línguas, dialetos, estilos, registros, códigos e rotinas que caracterizam a interação na vida cotidiana”. Ressalta-se então que o repertório não é formado apenas pela língua, mas também por práticas sociais.

Adentrando ao tema proposto, conforme Bakhtin (1995, 1997), a língua em sua totalidade tem a característica de ser dialógica, de modo que, o dialogismo é definido por ele como as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados. Embora o enunciador, quando formula seu discurso, leve em consideração o discurso de outrem, esse fato não implica, necessariamente, um diálogo entre duas pessoas.

Quando falamos nos tornamos locutores e a palavra dirige-se a um interlocutor. Isso se dá por meio de enunciados concretos que temos quando ouvimos e reproduzimos tal comunicação. Bakhtin (1995, p.114) salienta que

[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor.

O enunciado pode ser expresso por meio oral ou escrito, ambos do âmbito do verbal. Concernente à palavra, ela está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. A palavra representa um signo e como tal, “tudo que é ideológico é um signo, sem signos não existe ideologia” (BAKHTIN, 1995, p.29),

Desse modo, para que a pessoa escreva, leia ou se comunique é fundamental que ela esteja inserida dentro do convívio ao qual a língua pertence, pois conforme Bakhtin (1995, p.114):

O signo e a situação social estão indissolúvelmente ligados. Ora, todo signo é ideológico. Os sistemas semióticos servem para exprimir a ideologia e são, portanto, modelados por ela. A palavra é o signo ideológico por excelência; ela registra as menores variações das relações sociais.

Nessa perspectiva, a língua relaciona-se com diferentes situações comunicativas da vida, ou seja, o discurso é um evento social, dada a sua importância de interação com o meio (elementos sociais, históricos, culturais, linguísticos) (BAKHTIN, 1995).

Dentre as escolhas que o sujeito pode fazer para produzir sentidos e significados por meio da linguagem, está a enunciativa. O meio pelo qual se realiza a vontade enunciativa, Bakhtin (1979, 1997) designa de gêneros do discurso. Eles são diversos, tanto quanto as situações de comunicação. Por essa razão, Bakhtin (1979, 1997, p. 262) explicita que gêneros do discurso são “tipos relativamente estáveis de enunciados” que circulam nas diferentes “esferas de comunicação”, isto é, os “campos de atividade em que a situação comunicativa se concretiza”. Sendo assim, torna-se possível cristalizar certos enunciados como gêneros do discurso, como “grupos” ou “famílias” de textos, orais ou escritos, que compartilham características comuns e que estão presentes na sociedade.

4. APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE ATIVIDADE

Nessa etapa do trabalho espera-se descrever como se proporá a atividade de aprendizagem de conhecimento linguístico. Para tanto, a descrição seguirá as etapas propostas de sequenciamento da Pedagogia dos Multiletramentos.

4.1. Descrição da aula como um todo

Para início, o professor apresentará um texto para ser lido pelo grupo, em conjunto. O texto, gênero relato (subgrupo da narração), apresenta um contexto atual sobre a guerra entre Rússia e Ucrânia. O relato se trata da entrevista de um ucraniano, cujo texto, podem-se perceber marcas narrativas em primeira e terceira pessoa do singular.

Após a leitura, o professor fará questionamentos sobre o conteúdo lido, objetivando a compreensão da leitura. Em seguida, o professor fará perguntas sobre o gênero em específico, tais como em que pessoa está sendo apresentado, qual o tempo verbal utilizado e o que tais verbos representam dentro do contexto relatado. O objetivo dessa segunda parte dos questionamentos é incentivar a reflexão da língua sobre a língua, ou seja, ampliar o repertório de uso e a escolha linguística de forma crítica.

Após, o professor apresentará o tema sobre verbos elocutórios, na vertente funcionalista da língua para que os estudantes consigam compreender e dimensionar que o uso da língua e a utilização dos verbos necessitam de um contexto completo e não somente uma mera memorização de regras.

A seguir, de maneira coletiva em sala, o professor e estudantes escreverão um relato fictício de um personagem que esteja passando por uma situação similar à do relato apresentado anteriormente. O que se espera neste momento da aula é que os estudantes consigam refletir em suas escolhas, todavia com a intervenção do professor em um trabalho de escrita coletiva e colaborativa. Após a escrita coletiva, novamente, o professor questionará os estudantes sobre o contexto do relato criado (os porquês da história criada para relacionar o texto ao contexto), e também questionar as escolhas lexicais dos verbos – como o tempo, o modo e o aspecto (os porquês das escolhas dos verbos dentro do contexto narrativo, ou seja, aprendizagem reflexiva linguística).

Para finalizar as atividades, o professor solicitará que os estudantes escrevam um relato. Agora, as regras mudarão. Eles precisarão escrever individualmente um relato sobre uma situação difícil vivida por eles e que relatem esse fato. Espera-se que eles possam escrever um texto que contenha o que foi discutido no campo linguístico, como seleção da pessoa que fala (se primeira ou terceira pessoa), momento em que fala (se já aconteceu, está acontecendo ou acontecerá) e descrição clara do contexto.

Ao final, o professor terá dois momentos para avaliação. O primeiro será composto do acompanhamento das etapas anteriores, leitura, reflexão, escrita coletiva e individual. O segundo será compôs pela correção junto com o estudante para apresentar e modificar as incoerências textuais apresentadas, se houver.

Com isso, espera-se que os estudantes consigam compreender o uso da língua em seu contexto real e refletido.

4.2. Descrição da aula em etapas descritivas e com os materiais e sugestões selecionados.

Nesta etapa, serão entrelaçadas à atividade proposta as etapas de sequência de aprendizagem propostas seguindo a Pedagogia dos Multiletramentos. Cada uma das quatro etapas será composta de dois elementos, para facilitar a compreensão do leitor: a descrição - descreve a aula proposta e material – apresenta o material utilizado ou as sugestões.

4.2.1. Prática Situada

Nesta etapa, espera-se criar uma situação a qual retrate algo real da vida dos estudantes surdos. Para esta proposta, selecionou-se um relato obtido do jornal da BBC News Brasil⁷.

- **Descrição:**

Ao visar criar uma situação real e atual, o professor lerá com os estudantes o texto previamente selecionado. Após a leitura haverá dois momentos de perguntas: o primeiro serão perguntas focadas na compreensão do texto lido; a segunda, focada na compreensão linguística que estrutura o texto e com direcionamento para os verbos.

- **Material:**

A proposta consiste em trabalhar o gênero relato. Para tanto, será utilizada a seguinte reportagem:

'Não imaginei que acordaria em uma guerra': o relato de ucraniano perto de fronteira com a Rússia

Giulia Granchi
Da BBC News Brasil em São Paulo

Oleg Kukhtinov, de 31 anos, foi acordado em sua casa, em Konstantinovka, pelo som de fortes bombardeios por volta das cinco da manhã.

Cristão, sua primeira reação foi orar. "Pedi proteção a Deus, respirei fundo e procurei ficar calmo. Em seguida, tentei raciocinar de forma consciente e planejar meu dia", lembra o ucraniano, que fala português fluentemente e trabalha como tradutor.

Duas horas depois, Oleg já estava em um dos supermercados da cidade, que fica a cerca de 50 quilômetros de Donetsk, região de fronteira com a Rússia.

"Comprei muita água, comida, coisas básicas. Tinha muita gente tentando conseguir suprimentos, sacar dinheiro, abastecer o carro... Havia muitas filas em todos os lugares", conta.

Eram as primeiras horas da guerra da Rússia contra a Ucrânia, que começou na madrugada desta quinta-feira (24/2), após a ordem expressa do presidente Vladimir Putin.

Os voos saindo do país foram cancelados, mas muitos usaram as estradas para chegar a cidades mais afastadas das zonas de conflito ou até para chegar a países vizinhos de carro.

Não era uma opção para Oleg.

Solteiro, ele buscou a mãe, o padrasto, a avó e o cachorro da família para ficarem todos juntos em sua casa.

⁷ Esta reportagem sobre o relato do ucraniano intitula-se "'Não imaginei que acordaria em uma guerra': o relato de ucraniano perto de fronteira com a Rússia". A reportagem é do dia 25 de fevereiro de 2022 e foi acessado pelo link: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-60522309>, nesta mesma data às 16:05

"Não temos outra escolha, não possuímos casa em outro lugar e nem temos como sair daqui. Estamos juntos para nos apoiarmos neste momento. A companhia é muito importante para cada um de nós. Aqui, oramos, conversamos e acompanhamos as notícias tentando não cair em desespero", diz.

Por residir próximo a um possível local de conflito, o ucraniano vinha dando entrevistas sobre o clima e as mudanças recentes do país nas últimas semanas.

Apesar de saber do risco crescente de um confronto militar, ele conta que não esperava que o cenário mudasse tão rapidamente.

Oleg conta ainda estar tentando absorver o novo momento que a Ucrânia passou a viver de um dia para o outro. "Dormi pouco, comi pouco. Ainda estou esgotado mentalmente. Hoje é certamente um dia histórico e, depois dessa data, o mundo não será mais o mesmo."

As expectativas do tradutor para um futuro próximo é não ouvir mais sons de tiros ou explosões.

"Espero que meus amigos, vizinhos e todas as pessoas possam passear com suas crianças, fazer compras, ir ao parque... Até fazer churrascos, como vocês fazem aí no Brasil. Essa é nossa esperança. Mas eu não sei o que vai ser daqui para frente, é difícil prever."

Se pudesse, o tradutor, apaixonado pelas paisagens e cultura brasileira, diz que preferia estar passando esses dias no Brasil, na companhia dos amigos brasileiros.

"Infelizmente não tenho outra escolha. Ainda que fosse possível sair, eu não poderia deixar minha mãe e minha avó para trás", afirma.

<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-60522309>

É importante, para este momento, destacar que a reportagem não está na íntegra, mas sim foram selecionados trechos do texto para o trabalho de leitura em grupo.

Ainda, como sugestão de questionamento a ser feito após a leitura, a fim de nortear as ações do professor, podem ser propostas perguntas:

- De que o texto trata?
- Quem é a personagem principal do texto?
- Você sabia deste acontecido sobre a guerra?
- O que você acha dessa guerra?
- Foi difícil compreender este texto?
- Você sabe o que significa "" quando aparece no texto?
- A personagem está falando por si ou alguém está contando por ela?
Consegue localizar estes dois atos no texto?
- Esses verbos estão representando qual tempo?
- Quando utilizamos esse tempo?

4.2.2. Instrução Evidente

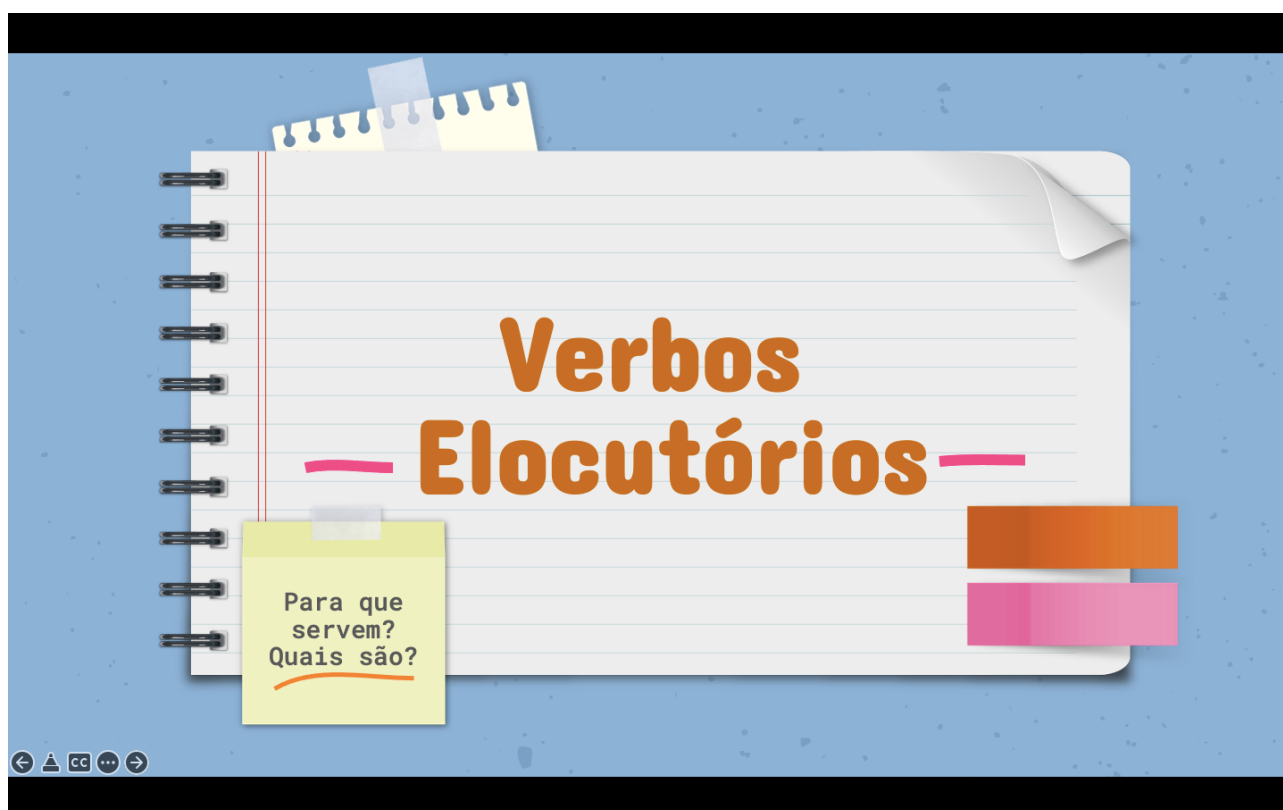
Nesta etapa, espera-se apresentar aos estudantes surdos um novo saber, sempre atrelado à realidade deles. Para esta etapa, apresentam-se as noções sobre os verbos elocutórios.

- **Descrição:**

Neste momento da aula, o professor conduzirá a turma para a reflexão de que as várias formas de se dizer algo possibilitam diversas escolhas lexicais de verbos que eles utilizarão. Ainda, o professor refletirá que não é somente a memorização mecânica condicionada das regras tradicionais que possibilitam os estudantes recordarem, mas sim a compreensão do todo para que possam escolher inúmeras possibilidades dentro do Português Brasileiro em sua modalidade escrita.

- **Material:**

O professor deverá neste momento apresentar conceitualmente o tema de verbos elocutórios. Sendo assim, abaixo segue uma sugestão de apresentação expositiva, porém curta, sobre o tema a ser abordado.

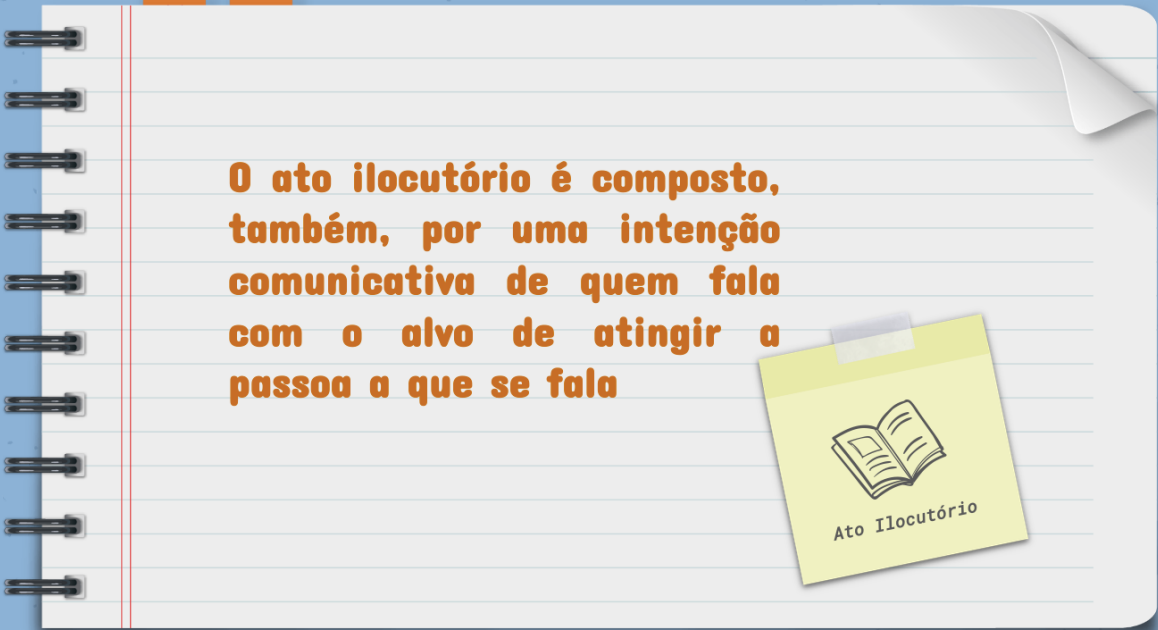




01

Ato Ilocutório

É um ato discursivo que produz um enunciado e tem por objetivo produzir uma ação



O ato ilocutório é composto, também, por uma intenção comunicativa de quem fala com o alvo de atingir a pessoa a que se fala



Ato Ilocutório

E os verbos de elocução?

Sendo assim, os verbos de elocução podem ser entendidos nos grupos:

- Verbos de dizer – são as ações que dizem diretamente o que se quer.
- Verbos que instrumentalizam – são ações que utilizam algum instrument.
- Verbos que circunstanciam – são as ações que dizem sobre si no momento em que são enunciadas.

a) Verbos de simples dizer e verbos que qualificam o que é dito:

VERBOS	TIPOS DE DISCURSO		FORMA DO COMPLEMENTO			SINTAGMA NOMINAL (nominalização)
	DISCURSO DIRETO	DISCURSO INDIRETO	ORAÇÃO INFINITIVA	ORAÇÃO CONJ. QUE	ORAÇÃO CONJ. SE	
aconselhar	x	x	---	x	---	x
afirmar	x	x	x	x	---	x
alegar	x	x	x	x	---	x
antecipar (-se)	x	x	x	x	---	x
anunciar	x	x	x	x	---	x
argumentar	x	x	x	x	---	---
arrematar	x	---	---	---	---	---
asegurar	x	x	x	x	---	x
avisar	x	x	x	x	---	de x
beerrar	x	x	x	x	---	---
boquejar	x	x	x	x	---	---
citar	x	---	---	---	---	---
cochichar	x	x	x	x	---	---
comentar	x	x	x	x	---	x
completar	x	---	---	---	---	---
comunicar	x	x	x	x	---	x
concluir	x	x	x	x	---	---
concordar	x	x	x	x	---	com x
confessar	x	x	x	x	---	x
confiar	x	x	x	x	---	x
confidenciar	x	x	x	x	---	x
confirmar	x	x	x	x	---	x
considerar	x	---	---	---	---	---
contar	x	x	x	x	---	---
continuar	x	---	---	---	---	---
criticar	x	---	---	---	---	---
declamar	x	x	x	x	---	x
determinar	x	x	x	x	---	x
destacar	x	x	x	x	---	x
diagnosticar	x	x	x	x	---	x
dizer	x	x	x	x	---	---
emendar	x	x	---	x	---	---
enfaturar	x	x	x	x	---	x
esclarecer	x	x	x	x	---	---

VERBOS	TIPOS DE DISCURSO		FORMA DO COMPLEMENTO			SINTAGMA NOMINAL (nominalização)
	DISCURSO DIRETO	DISCURSO INDIRETO	ORAÇÃO INFINITIVA	ORAÇÃO CONJ. QUE	ORAÇÃO CONJ. SE	
exclamar	x	x	x	x	---	---
explicar	x	x	x	x	---	x
expor	x	x	---	x	---	---
falar	x	x	x	x	---	de sobre x
frisar	x	x	x	x	---	x
garantir	x	x	x	x	---	x
gritar	x	x	x	x	---	---
informar	x	x	x	x	---	x
insinuar	x	x	x	x	---	x
insistir (em)	x	x	x	x	---	x
jurar	x	x	x	x	---	---
lembrar	x	x	x	x	---	x
negar	x	x	x	x	---	x
observar	x	x	x	x	---	---
ordenar	x	x	---	x	---	---
participar	x	x	x	x	---	x
perguntar	x	x	---	---	x	de sobre x
ponderar	x	x	x	x	---	---
pregar	x	x	x	x	---	x
prevenir	x	x	x	x	---	---
proclamar	x	x	x	x	---	x
prometer	x	x	x	x	---	---
protestar	x	x	x	x	---	---
queixar-se	x	x	---	x	---	---
questionar	x	x	x	x	x	x
reafirmar	x	x	x	x	---	x
reconhecer	x	x	x	x	---	x
reiterar	x	x	x	x	---	x
relatar	x	x	x	x	---	x
repetir	x	x	x	x	---	---
replicar	x	x	x	x	---	---
resmungar	x	x	---	x	---	---
responder	x	x	x	x	---	---
ressaltar	x	x	x	x	---	x
retucar	x	x	x	x	---	---
revelar	x	x	x	x	---	x

VERBOS	TIPO DE DISCURSO		FORMA DO COMPLEMENTO			
	DISCURSO DIRETO	DISCURSO INDIRETO	ORAÇÃO INFINITIVA	ORAÇÃO CONJ. QUE	ORAÇÃO CONJ. SE	SINTAGMA NOMINAL (nominalização)
salientar	x	x	x	x	---	x
sugerir	x	x	x	x	---	x
suplicar	x	x	---	x	---	---
sussurrar	x	x	x	x	---	---
tornar	x	---	---	---	---	---

VERBOS	TIPO DE DISCURSO		FORMA DO COMPLEMENTO			
	DISCURSO DIRETO	DISCURSO INDIRETO	ORAÇÃO INFINITIVA	ORAÇÃO CONJ. QUE	ORAÇÃO CONJ. SE	NOMINALIZAÇÃO
acalmar	x	---	---	---	---	---
agastar-se	x	---	---	---	---	---
aguilhoar	x	---	---	---	---	---
ameaçar	x	x	---	x	---	x
apelar	x	---	---	---	---	---
bronquear	x	---	---	---	---	---
bulir	x	---	---	---	---	---
caçoar	x	---	---	---	---	---
chamar	x	---	---	---	---	---
chorar	x	---	---	---	---	---
conchavar	x	---	---	---	---	---
consolar	x	---	---	---	---	---
cumprimentar	x	---	---	---	---	---
debicar	x	---	---	---	---	---
debochar	x	---	---	---	---	---
desafiar	x	---	---	---	---	---
desiludir	x	---	---	---	---	---
escarnecer	x	---	---	---	---	---
espantar-se	x	---	---	---	---	---
ferroar	x	---	---	---	---	---

Reforça-se aqui que as lâminas de apresentação acima funcionam como uma sugestão de aula e de como abordar o tema e deve ser adaptado a cada contexto de uso. Pode-se utilizar a própria gramática de Neves (2011).

4.2.3. Enquadramento Crítico

Nesta etapa, espera-se que os estudantes surdos consigam refletir sobre o que realizaram até o momento da aula. Tal reflexão é composta por questionamentos e argumentos.

- **Descrição:**

Após a conceituação teórica do tema, em conjunto será criado um novo texto. Ele deverá conter características tais como o primeiro apresentado. É interessante ressaltar a atenção que o professor precisará ter nesta construção para a reflexão dos estudantes surdos, sempre perguntando qual o contexto geral para estimular uma linha de raciocínio completa e compreensiva, bem como perguntas específicas para a reflexão sobre a linguagem, tendo como referentes as escolhas lexicais, das personagens e dos verbos, ou seja, que os estudantes surdos consigam perceber os porquês das escolhas das palavras que utilizarão para construção do texto.

- **Material:**

O material a ser utilizado é de livre escolha do professor (sempre levando em conta seu contexto, recursos e estudantes). A criação do texto poderá ser feita em lousa, computador, papel, cartaz, tablete, celular.

Os questionamentos que o professor poderá fazer a fim de nortear a escrita em conjunto com os estudantes:

- Sobre qual tema pensam escrever?
- Qual o contexto que vocês escreverão?
- Quais as características do local e da personagem?
- Qual a escolha de vocês para quando a personagem falar?
- Quais verbos usarão como base?
- Em qual tempo a personagem irá falar?

4.2.4. Prática Transformada

Nesta etapa, espera-se que o estudante surdo seja capaz de concretizar sua aprendizagem por meio de exercícios e prática refletida – ou seja, compreendendo os porquês de suas escolhas em relação aos verbos.

- **Descrição:**

Será solicitado a cada estudante que faça um texto do gênero relato, sobre uma situação difícil vivida por eles e que relatasse esse fato. Neste momento da aula, espera-se que os estudantes se sintam à vontade para escrever e que utilizem os recursos linguísticos aprendidos. Em casos de dúvidas, o professor poderá ser acionado. Ao final da atividade, o professor poderá fazer a correção individual. Também poderá avaliar o desempenho do estudante partindo de sua participação na leitura e compreensão da primeira atividade, da participação na escrita da segunda atividade e de seu produto final e individual.

- **Material:**

O material a ser utilizado é de livre escolha do professor (sempre levando em conta seu contexto, recursos e estudantes). A criação do texto poderá ser feita em lousa, computador, papel, cartaz, tablete, celular.

Seguindo tais etapas, objetivando facilitar a compreensão do professor para uma sequência das atividades e da aula, o objetivo é que ao final os estudantes possam ter refletido sobre o que aprenderam, bem como produzam um texto refletido e crítico em suas escolhas nas várias formas de dizer que a Português Brasileiro brasileira possibilita, uma vez que ela é uma outra língua e de outra modalidade para os estudantes surdos e falantes de Libras.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A visão funcionalista da língua, trabalhada por Neves (2011) possibilita ampliar os estudos sobre surdez e o Português Brasileiro numa perspectiva pouco vista nos trabalhos acadêmicos. Por isso, faz-se necessário retomar brevemente o percurso deste trabalho. Para tanto, este trabalho foi oriundo da inquietação do professor sobre como poder ensinar o Português Brasileiro na modalidade escrita para sujeitos surdos que falam Libras, numa perspectiva funcionalista da língua.

Sendo assim, o que norteou a elaboração deste trabalho e da proposta de atividade para aula foram os objetivos geral e específico. O objetivo geral almejado foi colaborar com a aprendizagem gramatical do tempo verbal por estudantes surdos. Já os objetivos específicos visaram a levantar quais são as propostas para o ensino gramatical de verbos para surdos, apresentar o problema referente a verbos em Português Brasileiro para surdos sob a ótica funcionalista e elaborar uma atividade para o ensino de verbos para surdos.

Perpassou-se por questões teóricas diretamente ligadas ao ensino de línguas, ensino do Português Brasileiro, ensino desse Português para surdos e Surdez. A sugestão criada e apresentada representa uma possibilidade de aula numa visão funcional da língua. Destaca-se que, para o autor deste trabalho, houve dois grandes desafios. O primeiro se deu no campo teórico, uma vez que compreender tal visão de língua significa aprofundar e nadar por mares pouco conhecidos dentro do campo da surdez. O segundo se deu no campo da práxis, pois, ao elaborar e refletir sobre a atividade, ele percebeu quão difícil é deixar de lado todo o conhecimento que ele domina, fortemente atrelado à visão tradicional do ensino de língua.

Espera-se que este trabalho tenha possibilitado a reflexão crítica do leitor, bem como incentivado a sua ponderação quanto às questões do ensino do Português Brasileiro para sujeitos surdos que falam Libras, bem como que o leitor possa ter percebido a relação do uso real da língua com a aprendizagem dos surdos, bem como a possibilidade de se trabalhar um tema tão discutido (verbos para surdos) numa vertente que possibilite uma

visão ampla e real da escrita do português brasileiro, contextualizado, discutido e refletido. Não houve tempo hábil para a aplicação das atividades propostas, mas, mesmo assim, espera-se que este estudo inspire futuras pesquisas dentro do campo da educação, da linguística aplicada e do ensino de línguas.

6. REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. V. **Os gêneros de discurso**. In: Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-326.

BAKHTIN, M. **O discurso no romance**. In: Questões de literatura e de estética: a teoria do romance. Tradução A. F. Bernadini, J. Pereira Junior, A. G. Es Junior, H. S. Nazário, H. F. de Andrade. São Paulo: UNESP; HUCITEC, 1998.

BEVILAQUA, Raquel. **Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências**. Rev. Let: Revista Virtual de Letras, v. 5, p. 99-114, 2013.

BRASIL. Lei n. 14.191, de 3 de agosto de 2021. *Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos*. Diário Oficial da União, Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 05/10/2021

BRIANKIBUUKA. **ESTRUTURALISMO, GERATIVISMO E FUNCIONALISMO Uma análise conceitual, histórica e comparativa**. Disponível em: <http://docplayer.com.br/28982994-Estruturalismo-gerativismo-e-funcionalismo-uma-analise-conceitual-historica-e-comparativa-brian-kibuuka.html>. Acesso em: 17/06/2021

BUSH, B. Expanding the Notion of the Linguistic Repertoire: on the concept of spracherleben: the lived experience of language. Urban Language & Literacies, University of Vienna, v. 1, n. 148, p. 1-16, jul./2015. Disponível em: <https://www.kcl.ac.uk/ecs/research/researchcentres/lcd/publications/workingpapers/abstracts/wp148-busch-2015--linguisticrepertoire-and-spracherleben,-the-lived-experience-of-language>. Acesso em: 26 nov. 2019

CABELLO, Janaina; NOGUEIRA, Aryane. **Tecnologias digitais e práticas de linguagem: reflexões sobre uma experiência com crianças surdas.** Revista Espaço, n. 46, 2016.

COSTA, Marco Antonio F. da; COSTA, Maria de Fátima Barrozo da. **Projeto de pesquisa: entenda e faça.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (cap. 2)

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y S. (ed.). **O planejamento da pesquisa qualitativa.** Tradução: S. R. Netz. 2. ed. ARTMED, 2006.

GEE, J. P. **New people in new worlds: networks, the new capitalism and schools.** Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9781134611843/chapters/10.4324%2F9780203979402-9>. Acesso em: 27 out. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATTHIESSEN, Christian MIM. **Halliday's introduction to functional grammar.** Routledge, 2013.

HAMADA, M. L. S. ; DEMAMBRO, T. S. ; CUNHA JUNIOR, E. P. ; JESUS, E. ; TESSER, C. R. S. . Pedagogia dos multiletramentos da educação de surd@s. In: LIBERALI, F. C.; MEGALE, A.. (Org.). **Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência.** 1ed.campinas: editora pontes, 2019, v. 1, p. 145-157.

KATALAI, P.; STREIECHEN, E. M. **As principais metodologias utilizadas na educação dos surdos no Brasil.** In: III SEPED - Semana de Estudos do Curso de Pedagogia de Irati, 2012. Irati. Anais... Irati, 2012.

LEFFA, Vilson 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. p. 211-236.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca B. (org.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil.** Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C.; MEANEY, M. C. SANTIAGO, C.; CANUTO, M.; SANTOS, J. A. A. **Projeto DIGIT-M-ED Brasil: uma proposta de desencapsulação da aprendizagem escolar por meio dos Multiletramentos.** Prolíngua, João Pessoa, v. 10, p. 2-17, 2015.

LIBERALI, F. C.; SANTIAGO, C. . Atividade social e multiletramentos. In: Fernanda Coelho Liberali. (org.). **Inglês: linguagem em atividades sociais**. São Paulo: Blucher, 2016. p. 17-31. v. 2.

LODI, A. C. B. Ensino da Português Brasileiro como segunda língua para surdos: impacto na Educação Básica. In: **Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS: uma introdução**. São Carlos: Departamento de Produção Gráfica – UFSCar, 2011. (Coleção UAB-UFSCar).

MAGALHÃES, E. H. da S.; CARDOSO, F. O. F.; PÔRTO, B. C. F. **Reflexões formais e sociodiscursivas**: a linguagem não-binária no português brasileiro sob a ótica dos estudos linguísticos. Mosaico. São José do Rio Preto, v. 20, n. 1, p. 171-199, 2021.

MARTELOTTA, M. E. T.; AREAS, Eduardo Kenedy . **Visão funcionalista da linguagem no século XX**. In: CUNHA, Maria Angélica Furtado da; OLIVEIRA, Mariangela Rio de; MARTELOTTA, Mário Eduardo. (Org.). **Linguística funcional: teoria e prática**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003, v. , p. 17-28.

MOLINA, Daniele de Souza Leite. **Aquisição da linguagem e variação linguística: um estudo sobre a flexão verbal variável na aquisição do PB**. 2018.

NEVES, M. H. M.. **A gramática de usos é uma gramática funcional**. Alfa: Revista de Linguística (UNESP. Impresso), São Paulo, v. 41, n.n.esp., p. 15-24, 1997.

NEVES, M. H. M.. **Gramática de usos do português**. 2. edição atualizada conforme o novo Acordo Ortográfico de Português Brasileiro.. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2011. 1005p

NEVES, Maria Helena de Moura. A interface sintaxe, semântica e pragmática no funcionalismo. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 33, p. 25-43, 2017.

NEVES, Maria Helena. Gramática e texto. Texto e gramática. A funcionalidade em questão. **Confluência**, n. Esp, p. 56-76, 2021.

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

ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.
SANTOS, M. Por uma outra globalização (do pensamento único à consciência universal). 10 ed. Rio de Janeiro: Record, 2003 [2000].

THE NEW LONDON GROUP. **A Pedagogy of Multiliteracies designing social futures.**
In: COPE, B; KALANTZIS, M. Multiliteracies: Literacy Learning and the Designing of Social Futures, 2000, p.9-37.