

O *constructicon* multilíngue e o ensino de PBL2 para aprendizes surdos

The multilingual constructicon and teaching PBL2 to deaf learners

Roberto de Freitas Junior¹
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro, Brasil

Resumo: Neste artigo, apresentamos uma discussão sobre a inadequação da inclusão de surdos em aulas de língua portuguesa como L1, desenvolvemos reflexão crítica sobre um modelo teórico linguístico que permita o desenvolvimento de práticas consistentes com a forma como a gramática bi/multilíngue se organiza cognitivamente e apresentamos uma descrição sobre o funcionamento da produção escrita em PBL2 de surdos, seja no que diz respeito ao que converge com e ao que diverge da língua-alvo. No artigo, trazemos à baila de nossa discussão a revisão da pesquisa de Freitas Jr *et al* (2018) e a fundamentação teórica da Gramática de Construções Diassistêmica e seu modelo de *Constructicon* Multilíngue, sobre a arquitetura da representação cognitiva gramatical do falante bilíngue, usuário do par Libras-PB e outros. Por fim, apresentamos e exemplificamos a proposta de ensino de PBL2 para surdos desenvolvida em Freitas Jr (2020). Discutimos suas fases e mostramos atividades que os próprios docentes de PBL2 para surdos podem desenvolver. De base construcional e em diálogo com os PCNLE e as OCEM de língua estrangeira, a proposta é potencialmente mais adaptada às demandas práticas e formativas dos aprendizes surdos de PBL2.

Palavras-Chave: Ensino. Surdez. Gramática de construções.

Abstract: In this article, we present a discussion about the inadequate inclusion of deaf people in Portuguese language classes as L1, develop critical reflection on a linguistic theoretical model that allows the development of practices consistent with the way in which bi/multilingual grammar is cognitively organized and present a description of the functioning of written production in BPL2 by deaf people, both with regard to what converges with and what diverges from the target language. In the article, we bring to the forefront of our discussion the review of the research by Freitas Jr *et al* (2018) and the theoretical foundation of Diasystematic Construction Grammar and its Multilingual Constructicon model, on the architecture of the grammatical cognitive representation of the bilingual speaker, user of Libras-BP pair and others. Finally, we present and exemplify the BPL2 teaching proposal for the deaf developed by Freitas Jr (2020). We discuss its phases and show activities that BPL2 teachers for the deaf themselves can develop. Constructionally based and in dialogue with the PCNLE and foreign language OCEM, the proposal is potentially more adapted to the practical and training demands of deaf BPL2 learners.

Keywords: Teaching. Deafness. Construction Grammar.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto tem por objetivo registrar nossas discussões acerca da relação entre o conhecimento linguístico internalizado do aprendiz surdo de Português do Brasil (PBL2), sua produção linguística real e a forma como o ensino de L2 para surdos pode se

¹ Professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ; Brasil. E-mail: robertofrei@letras.ufrj.br.

materializar de maneira a se tornar mais eficaz e condizente com as demandas educacionais desse público. Nossas reflexões foram desenvolvidas por oportunidade de comunicação oral em mesa redonda no IX Encontro das Ciências da Linguagem Aplicada ao Ensino, o IX ECLAE, ocorrido em novembro de 2023, na UFBA em Salvador - BA, e estão, agora, aqui registradas.

Discussões sobre o ensino de PBL2 de surdos são inúmeras e ocorrem em todo território nacional. Descrições, propostas metodológicas, reflexões ideológicas e identitárias permeiam este cenário, por si, complexo e de extrema importância. Cada uma produz contribuições importantes para a área, embora, e isso não é nenhuma novidade, o ensino de PBL2 de surdos, com foco particular na aquisição da escrita, ainda seja muito deficitário, apresentando resultados nem sempre significativos, se observarmos a produção linguística escrita média do surdo brasileiro, que é em geral repleta de comprometimentos estruturais, muitas vezes indicando agramaticalidades e problemas de aceitabilidade, típicos do contexto de aquisição de L2, mas que se tornam problemáticos, face a importância do PB para tais indivíduos durante e após a vida escolar.

O ponto de partida de nossa discussão está centrado na seguinte questão: em que medida a natureza da representação cognitiva gramatical do surdo bilíngue do par Libras-PB é de fato considerada no desenvolvimento e aplicação de metodologias e abordagens de ensino de PBL2, de modo a assegurar ensino de qualidade e eficácia?

Nossa defesa é a de que a ausência de uma visão clara sobre a natureza da linguagem, em termos cognitivos, está no cerne dos problemas educacionais do contexto aqui abordado. Em outras palavras, a ausência de um modelo teórico gramatical que possa nortear as práticas educacionais há de dificultar, sempre, a execução e o sucesso do processo de ensino. Nesse sentido, o presente artigo apoia-se na visão gramatical construcional de Goldberg (2006), em particular da abordagem diassistêmica de Höder (2018), para apresentar reflexão sobre a natureza cognitivo-gramatical do falante bilíngue Libras-PB e permitir uma reflexão sobre metodologias e materiais didáticos mais adequados para o ensino de PBL2 para surdos, apresentando propostas.

Assim, o artigo se organiza a partir de discussão que confronta a proposta de ensino tradicional de línguas no contexto da surdez, seguida pela apresentação do modelo teórico no qual se baseia nossa reflexão e é finalizado revisitando a proposta de abordagem metodológica de ensino apresentada em Freitas Jr (2020), apresentada e exemplificada nas obras "Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas, lançadas em 2020 e 2021.

2 ENSINO TRADICIONAL DE GRAMÁTICA E SURDEZ

A crítica da tirinha abaixo aponta para uma questão relevante sobre o ensino tradicional de L1s e/ou L2s: o modo e os objetivos que devem nortear a questão, em função da oferta de ensino linguístico de qualidade e significado. Ao mesmo tempo, a tirinha critica a opção exclusiva da análise sintática e salienta a importância do desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos:

Figura 1 - Ensino Tradicional de Gramática



Fonte: <https://brainly.com.br/tarefa/51327976>

A discussão sobre a importância, necessidade e abordagem, entre outros pontos, do ensino tradicional de gramática nas escolas brasileiras é antiga. Por um lado, discute-se a real necessidade, por exemplo, de foco exclusivo na análise e organização estrutural da língua, por outro a importância do trabalho no âmbito do texto e das organizações discursivas e de gênero. Trocando em miúdos, a tensão entre o foco no âmbito estrutural/gramatical ou no uso textual/discursivo tem tomado boa parte das discussões e práticas de educação linguística em todo Brasil.

O ponto parece se complicar, em particular, quando se trata do ensino de surdos. Apesar do avanço legal a respeito da educação de surdos, a orientação de que o ensino de PBL2 escrito seja o objetivo escolar permanece deficiente em quase todo contexto educacional. Em primeiro lugar, em geral, a escola não possui metodologia, instrumentos, se quer profissionais especializados, para a demanda de ensino de L2 para surdos. Em segundo lugar, se a escola brasileira luta pelo equilíbrio entre o binômio gramática e texto no contexto do ensino de PB, ela fica particularmente desprovida de recursos, quando a questão se volta para surdos: para que ensinar nomenclaturas e formas de análises linguísticas para alunos que precisam literalmente aprender a língua em jogo, não apenas em termos textuais-discursivos, mas também no nível gramatical-estrutural?

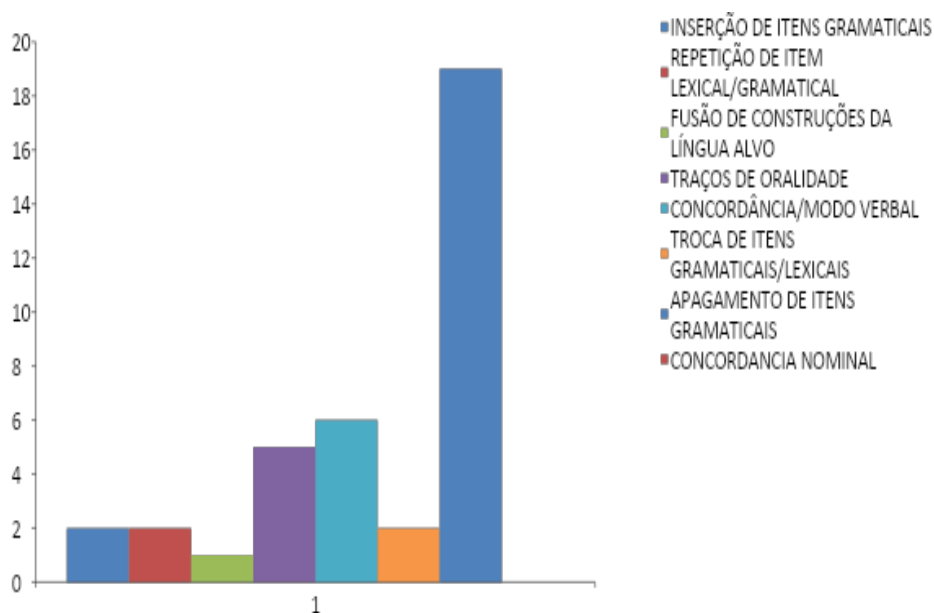
Nesse cenário, na prática, o que ocorre nas salas de aula de ensino de PB é que mesmo quando está garantida, por exemplo, o ensino bilíngue, com interpretação em Libras, a abordagem de ensino é ineficaz, já que não garante a apreensão da estrutura gramatical da L2 nem o sucesso da produção textual com foco na produção em diferentes gêneros discursivos. Há equívocos e políticas populistas de toda sorte, o que gera os diversos problemas atestados. Um dos principais problemas talvez seja o não entendimento sobre as características, o funcionamento da produção escrita do aprendiz surdo de PBL2 e que implica entender um pouco mais sobre a representação cognitiva gramatical bilíngue e na possibilidade de proposição de abordagens e materiais de ensino mais eficazes para tal público. Sobre esses pontos passamos agora a tratar.

2.2 A produção escrita em PB do surdo universitário: um estudo de caso

A pesquisa qualitativa de Freitas Jr *et al* (2018) teve por objetivo mapear desvios e problemas de agramaticalidades encontrados na escrita de surdos universitários. Os autores visaram mapear tipos de problemas encontrados nos textos escritos dos alunos surdos, para, após cruzar as informações empiricamente atestadas com hipóteses referentes à natureza do conhecimento linguísticos desses indivíduos sobre sua L1, a Libras, e a L2, o PB, o que poderia explicar as motivações para os problemas atestados.

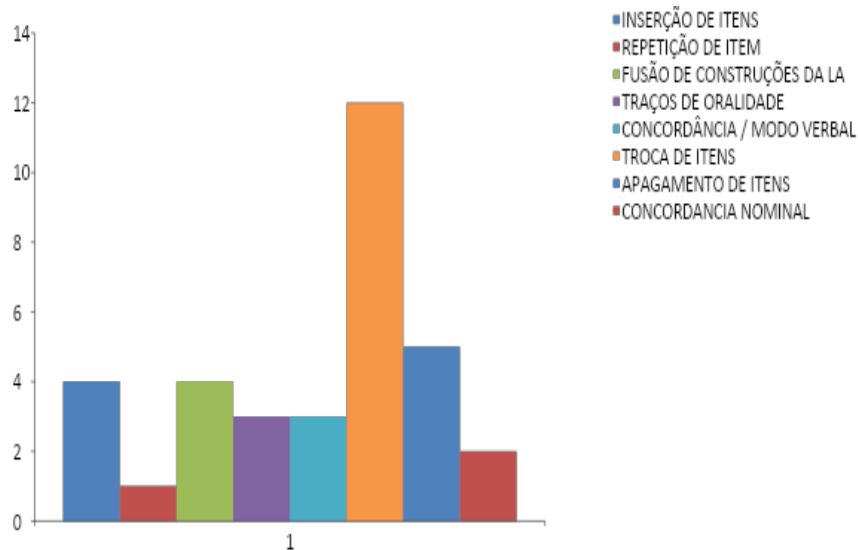
A partir da análise de desvios de aceitabilidade e de agramaticalidades identificados na produção de textos de gênero e-mail (formal e informal), os autores elencaram um conjunto de categorias de problemas recorrentes nas produções. Inserções, trocas, apagamentos e repetições indevidas de itens gramaticais e lexicais foram, entre outros, alguns dos problemas observados. Os autores atestaram, ainda, que a distribuição dessas categorias era sensível ao registro linguístico em voga. Assim, observaram, exemplificando, que e-mails informais apresentaram maior repetição indevida de itens, em comparação com e-mails formais, os quais, por sua vez, apresentaram maior incidência de apagamentos indevidos. Os gráficos abaixo, retirados do trabalho, explicam a questão:

Gráfico 1 - e-mail informal



Fonte: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/pensaresemrevista/article/view/33200>

Gráfico 2 - e-mail formal



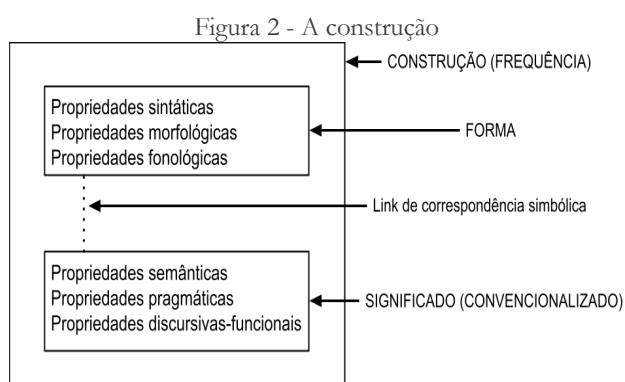
Fonte: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/pensaresemrevista/article/view/33200>

A análise do trabalho de Freitas *et al* (2018) permitiu duas questões importantes sobre a natureza dos textos dos surdos universitários investigados. Primeiramente, atesta a presença importante de problemas de natureza estrutural nos textos em L2 e os classifica. Em segundo lugar, demonstra certa sensibilidade por parte desses indivíduos sobre questões relacionadas ao discurso, no caso, questões de registro.

Embora o ponto não esteja explícito no texto, as explicações apresentadas pelos autores para aspectos motivadores dos problemas observados atravessam, primeiramente, a perspectiva teórica da Gramática de Construções Baseada no Uso (Goldberg, 2006, 2019; Diessel, 2019; Perek, 2015), modelo que assume ser a representação cognitiva da gramática uma rede de pareamentos forma-sentido inter-relacionados e interconectados. O modelo, como veremos na próxima seção, apresenta uma proposta de desenho arquitetônico da linguagem potente para a explicação sobre a natureza do conhecimento linguístico abstrato no nível do indivíduo e no coletivo e, nesse sentido, explica como construções de uma L2 comportam-se no processo de competição e harmonização com as construções da L1 dos aprendizes. Os problemas de agramaticalidade e aceitabilidade atestados no trabalho de Freitas Jr *et al* (2018) dialogam com os princípios do modelo, já que a esta altura os autores apostam no armazenamento e competição de expressões regulares do PBL2 e da Libras, que seriam responsáveis pelos problemas observados, via ação de processos cognitivos de domínio geral, como a categorização, a analogia entre outros (Bybee, 2010).

3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A GRAMÁTICA DE CONSTRUÇÕES NO CONTEXTO DA AQUISIÇÃO DE L2

O modelo da Gramática de Construções Baseada no Uso consiste em uma visão de gramática em que a unidade básica de conhecimento linguístico internalizado é a construção, ou seja, um pareamento de forma em sentido em que são diretamente mapeadas propriedades morfossintáticas e fonológicas com propriedades semânticas, pragmáticas e discursivas em unidade. A gramática, aqui chamada de *constructicon*, é entendida como uma representação cognitivamente organizada de itens interligados a partir de propriedades em comuns. A representação a seguir ilustra o ponto. Trata-se do desenho do que seria o pareamento construcional: suas propriedades formais e funcionais e o link simbólico entre elas estabelecido:



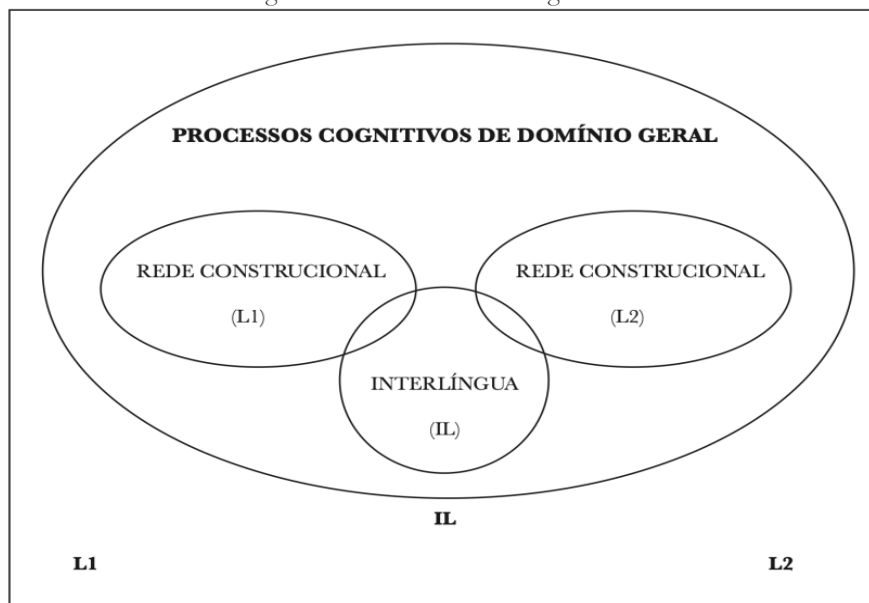
Fonte: Diniz (2022)

A gramática, como dito, se constitui por uma rede interconectada de itens, um inventário de pareamentos, distribuídos em um contínuo em que de um lado estão hospedados itens prototipicamente lexicais e de outro prototipicamente gramaticais, estando no meio do caminho aqueles que apresentam propriedades simultaneamente associadas ao que tradicionalmente chamamos de léxico e de gramática. Saber uma língua, portanto, significa conhecer esses pareamentos, acessá-los e manipulá-los segundo suas propriedades [+/- lexicais/gramaticais].

O papel da experiência com o uso da língua em interação com os processos cognitivos de domínio geral explica a formulação e a constante reformulação gramatical. Vista como objeto emergente, não *a priori*, muito menos estanque, a gramática é tida como objeto sujeito à reconfigurações constantes oriundas, por sua vez, das múltiplas experiências com o uso da língua. A aquisição da linguagem é vista, assim, como processo contínuo, não acabado, de emergência de construções e, nesse sentido, também o é a aquisição de uma L2. A gravura abaixo, retirada do trabalho de Freitas Jr e Nascimento (2020) representa a visão de aquisição de L1 e L2 emergente, apostando na hipótese de que embora possam ser vistos como *constructicons* distintos, de certa forma interagem, levando, por exemplo, a produções supergeneralizadas como as atestadas em Freitas Jr *et*

al (2018):

Figura 3 - Visão não monolíngue de constructicons L1-L2

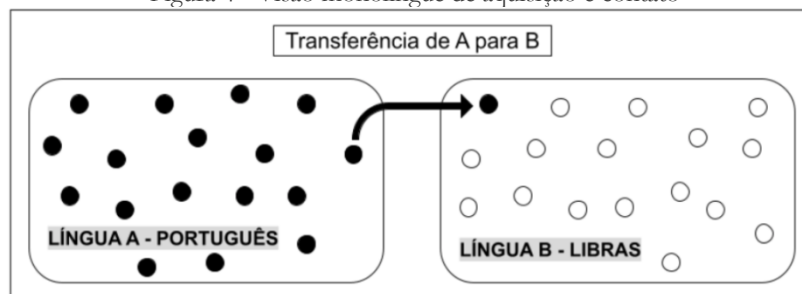


Fonte: Freitas Jr & Nascimento (2020)

No esquema os autores apresentam uma representação sobre como funcionaria a interação de aspectos construcionais das línguas faladas por bilíngues: dois *constructicons* distintos, mas que também se encontram, quando há convergência de características construcionais, que podem facilitar e/ou dificultar a aquisição de L2 e que espelham o que tradicionalmente era classificado por interlíngua. Ainda, o modelo reflete o papel dos processos cognitivos de domínio geral exercido no processo de aquisição.

Como explicar, a título de exemplo, o funcionamento dos processos cognitivos às dificuldades no curso de aquisição de L2, costumeiramente evidenciada na produção não nativa? Em uma abordagem construcional baseada no uso, a identificação de usos construcionais indevidos pode ser explicada pelo que pretende representar a Figura 3. A transferência de expressões da L1 para a L2, por exemplo, às vezes traduzida pelo termo interferência pelas abordagens behavioristas, é tida como processo resultante da existência de sistemas distintos, o da primeira e o da segunda língua, e que pode ocasionar desvios e agramaticalidades. A Figura 4 abaixo, adaptada por Diniz (2022) a partir do trabalho de Höder (2018), exemplifica a questão, ao destacar a visão monolíngue de aquisição, com dois sistemas distintos, que podem impactar o uso da língua em particular, quando se trata de aquisição de uma L2:

Figura 4 - Visão monolíngue de aquisição e contato



Fonte: Diniz (2022)

A Figura 4 ilustra como, no contexto bilíngue PB-Libras, a interferência/transferência de expressões da L1 ocorreria na produção em L2, assumindo-se a perspectiva monolíngue de aquisição.

Adotar a visão monolíngue de aquisição em perspectiva construcional consiste na crença de que *constructicons* diferentes são emergem e se estabelecem de modo independente entre si. O uso indevido de uma construção no contexto de L2 poderia ser explicado por um processo de transferência direta, vide Figura 4. Mas como lidar com casos de mesclas construcionais, termo usado no trabalho de Freitas Jr *et ali* (2018) presente nos textos de gênero e-mail ali analisados, em que em uma mesma produção linguística parecem estar sendo acessados conhecimentos gramaticais de diferentes naturezas, diferentes construções?

Os autores trouxeram à baila da discussão aquisicionista situações de agramaticalidade ou aceitabilidade que não poderiam ser explicadas apenas como mero processo de transferência, troca, apagamento ou inserção de itens. São estes casos usos que aparentam a ativação simultânea de construções gramaticais da Libras como L1 e do PBL2, gerando produções mescladas com marcas gramaticais de ambos *constructicons* em tela. Não seriam as mesclas gramaticais uma evidência forte contra a ideia de visão monolíngue de aquisição? O exemplo (i), retirado do trabalho, ilustra a questão:

“(…), mas isso vai me ajudar muito para conseguir pagar outras contas atrasos

Para o dado, mesmo não apresentando uma posição construcional explícita a favor de uma visão monolíngue de aquisição, os autores apresentam uma explicação que carrega forte apelo a favor de uma visão de maior integração entre os *constructicons* em jogo na cognição do falante surdo bilíngue do par Libras-PBL2, justamente, por tratar o dado como um caso de mescla construcional. A mescla construcional seria a produção defectiva na L2 que demonstra que construções análogas, da L1 e L2 ou duas da L2, são ativadas simultaneamente, provocando agramaticalidades:

Percebe-se que, no exemplo (i), a utilização de **contas atrasos**, parece vir à tona, associando os padrões de duas construções possíveis em PB, [contas em atraso] e [contas atrasadas]. Uma evidência para tal ocorrência seria a concordância de plural em atrasos, posto que aparenta uma interpretação de que atraso está atuando como modificador nominal do item

contas, fator que vai ao encontro da suposta existência da construção [contas atrasadas] mesclada à [contas em atraso]. O fenômeno da mescla de construções parece se repetir no exemplo (j), em se tem como possível de me enviar, o que presumivelmente é oriundo da mescla entre as construções [SE +TER COMO] e [SE + SER POSSÍVEL].

Exemplos como o listado acima são inúmeros em textos escritos, orais e modalizados quando observamos a produção em L2. Muitas vezes, a análise construcional mais atenta permite a observação de que aquilo que seria aparentemente caótico é na verdade motivado pela ativação de diferentes construções em competição na gramática bi/multilíngue. A posição do presente artigo é a de que se tratam, na verdade, de evidências para a hipótese de que a gramática do falante bi/multilíngue não é composta por dois sistemas, dois *constructicons*, distintos, mas que pode se materializar cognitivamente como única rede abstrata de construções integradas, sejam elas da L1 ou a L2, que convivem, competem, combinam e se harmonizam.

Quando no âmbito do ensino, tais produções são tidas como erros e são objeto de correção. Entretanto, é preciso que seja considerada a possibilidade de que processos cognitivos de domínio geral estejam atuantes na ativação e produção em L2, explicando a questão, por que não pensar, via integração de sistemas linguísticos e na formação de um *constructicon* multilíngue. Assim, é preciso ter em pauta um modelo de gramática que possa explicar a natureza funcional e formal das expressões linguísticas em foco, mas que observe essa integração. Como já dito, adotamos o modelo da GCBU, posto acreditarmos em seu potencial descritivo e explicativo para a natureza do conhecimento gramatical, porém, pensamos que a discussão possa ser estendida.

Transferências, interferências, supergeneralizações, hipercorreções, entre tantos fenômenos típicos da produção em L2, podem ser explicados à luz da GCBU, a despeito da crença sobre a possibilidade de que o falante bi/multilíngue armazene *constructicons* diversos para suas línguas maternas e adicionais ou de que a gramática do falante bi/multilíngue se organize em uma única rede de pareamentos, hipótese defendida no presente trabalho.

Um importante modelo associado à GCBU e que lida diretamente com o ponto é o da Gramática de Construções Diassistêmica (GCD), apresentado por Höder (2018) e que já possui pesquisadores adeptos no Brasil. Basicamente, o modelo da GCD enfatiza o papel dos processos cognitivos de domínio geral da analogia e categorização, para a explicação da emergência de categorias mais abstratas, oriundas da identificação interlingual entre construções análogas em línguas em situações de contato. Pareamentos formalmente e funcionalmente análogos provenientes de línguas em situação de contato são identificados por analogia, formando uma categoria mais abstrata, taxonomicamente falando, a diaconstrução. Por outro lado, pareamentos línguo-específicos são tidos como unidades independentes, formando, com as diaconstruções um *constructicon* complexo com construções mais ou menos específicas e abstratas².

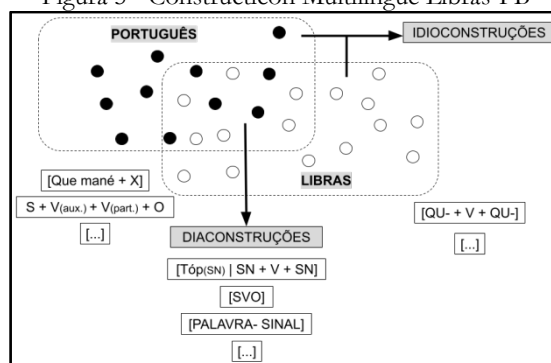
O falante bi/multilíngue reflete uma situação em que ao menos duas línguas entram em contato. Consequentemente, o aprendiz surdo, usuário da Libras e aprendiz de PBL2,

² Para aprofundamento do modelo sugerimos a leitura de "A gramática de construções diassistêmica: uma abordagem aquisicional baseada no uso". Rev. Estud. Ling., Belo Horizonte, v.30 n. 2, p. 606-634, 2022.

também o é e os casos indevidos de apagamentos, trocas, inserções, mesclas construcionais, entre outros, atestados em Freitas Jr *et al* (2018), podem ser explicados a partir da emergência e convivência de idio e diaconstruções (L1 e L2), que convivem, competem, combinam e se harmonizam, explicando os motivações para os problemas linguísticos tão frequentemente detectados em textos escritos em PB de muitos indivíduos surdos.

Para a GCD o *constructicon* em situações de contato linguístico é renomeado para **Constructicon Multilíngue**: uma rede de itens diaconstrucionais, idioconstrucionais, de base lexical e/ou gramatical, oriundos das línguas em contato em questão e que estão interligadas formando uma única gramática. Exemplificamos o ponto de vista da GCD, com a figura abaixo, retirada do trabalho de mestrado de Diniz (2022). Nele, observamos uma proposta de arquitetura parcial do Constructicon Multilíngue de uma falante bilíngue Libras-PB. Ali são percebidas construções específicas do português (marcadas em pontos pretos), específicas da Libras (marcadas em pontos brancos) e comuns aos dois sistemas, no espaço de interseção da representação. Notemos a preocupação do autor em citar exemplos de idioconstruções (como a expressão 'Que mané X' PB) e de diaconstruções (como a construção gramatical SVO, comum às duas línguas em tela):

Figura 5 - Constructicon Multilíngue Libras-PB



Fonte: Diniz (2022)

O modelo da GCD contribui para o entendimento sobre a arquitetura gramatical de indivíduos usuários de mais de uma língua, como acontece com aqueles em processo de aquisição de uma L2, sejam eles bilíngues tardios ou bilíngues nativos. A proposta de funcionamento integrado de gramáticas de línguas em contato e que se tornam formadoras de um único *constructicon* multilíngue faz da GCD um modelo promissor sobre a representação cognitiva da gramática bi/multilíngue, possibilitando, ainda, reflexões importantes para diferentes áreas do conhecimento, a começar, para o ensino linguístico.

Entender o funcionamento da gramática, enquanto conhecimento internalizado, seu funcionamento e organização interna, pode contribuir para a elaboração de metodologias e abordagens didáticas mais eficazes e adaptadas para um ensino mais eficaz. No campo de ensinando de L2s a questão torna-se particularmente proeminente. Mais ainda, quando pensamos nas dificuldades e desafios relativos ao ensino de L2 escrita para surdos.

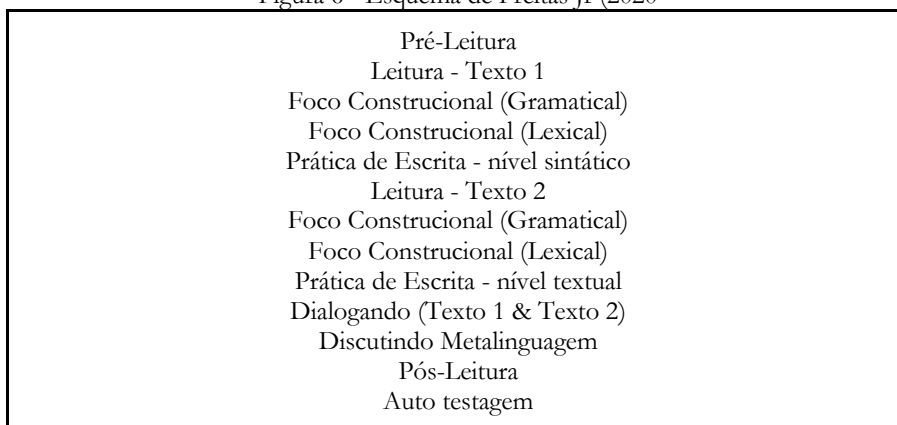
Dessa forma, assumir a ideia de 'construção' como unidade mínima de

conhecimento linguístico e de ponto de partida e chegada do ensino linguístico pode representar uma decisão potente para o sucesso do processo ensino-aprendizagem. Somando-se à questão, assumir as ideias provenientes da GCD, acerca da concepção de um *constructicon* multilíngue, em que interagem idio e diaconstruções na formação de uma única gramática pode contribuir para a natureza dos limites e possibilidades da produção bi/multilíngue em diferentes momentos do curso da aquisição e, por consequência, potencializar as estratégias e metodologias de ensino.

É nesse sentido que Freitas Jr (2020) propõe uma abordagem metodológica de ensino de L2 pautada na GCBU e que defende ser a 'construção' o objeto, ao menos no plano estrutural-funcional de ensino linguístico, mais adequado para o trabalho docente. Assim, ao menos no que diz respeito aos aspectos estruturais da L2, o ensino pode se tornar mais significativo e eficaz. Os desafios enfrentados por docentes de aprendizes surdos de PBL2 podem ter melhores resultados em seu trabalho, ao assumir tal posição.

A abordagem de ensino proposto em Freitas Jr (2020), porém, não contempla apenas aspectos referentes ao nível estrutural-funcional da linguagem. O modelo importa as reflexões dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira, os PCNLE, e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, as OCEM, e contempla demandas acerca do ensino linguístico pautado no conhecimento de gêneros textuais, da importância do ensino dos multiletramentos e do desenvolvimento de cidadãos significativamente inseridos em seus contextos sociais. A figura abaixo resume o passo-a-passo desenvolvido no trabalho de Freitas Jr. (2020):

Figura 6 - Esquema de Freitas Jr (2020)



Fonte: Freitas Jr (2020)

No esquema, observamos a integração de demandas para ensino de L2, propostas em Freitas (2020): a noção de 'construção' como objeto de ensino no nível estrutural-funcional, o ensino linguístico pautado na noção de gêneros, além do foco nos multiletramentos e na formação cidadã via ensino de L2.

Na próxima seção apresentamos partes de Unidades Didáticas (UD) apresentadas nas obras "Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas" (vol. 1 e 2) e

organizadas por Freitas Jr, Soares e Nascimento (2020 e 2021). Nelas são encontradas atividades que exemplificam as fases supracitadas no esquema de Freitas Jr (2020). Apresentamos as atividades por etapa e em versão resumida do template:

4 UNIDADES DIDÁTICAS

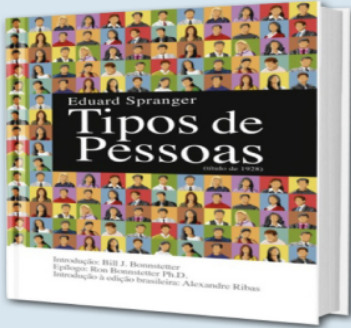
4.1 Pré-Leitura

A atividade de Pré-leitura visa a discussão inicial sobre a temática do texto a ser trabalhado como centro da UD, permitindo sua contextualização e ativação de conhecimentos prévios linguísticos e de mundo. Nesta etapa, o uso da Libras e de Textos Multimodais, para o desenvolvimento do tema são bem-vindos. Observemos a atividade abaixo:

Figura 7 - Exemplo de atividade 1

ATIVIDADE DE PRÉ-LEITURA

1) Observe a figura abaixo. O que capa e o título te sugerem sobre o assunto do livro?



Fonte: livrariacultura.com.br

O autor Eduard Spranger é um filósofo alemão. Nesse livro, ele escreve sobre diversas características que mostram como pessoas podem ser semelhantes e diferentes. Fale sobre isso.

Fonte: Soares (2022)

O tema do texto central da UD em questão apresenta a vida de um atleta e suas características, focalizando a diversidade humana e aspectos relativos a como seres humanos possuem muita coisa em comum, mas são ao mesmo tempo são inerentemente diferentes. Nesse sentido, a escolha da capa do livro em questão e a apresentação do autor, com foco nas questões a serem exploradas no texto principal a ser apresentado permitem

a pré-ativação de conhecimentos, facilitando o ensino e o processo de leitura, objetivos da próxima seção.

4.2 Leitura - Texto 1

A escolha do primeiro texto central da UD requer a observação de material que possua temática de relevância social e que permita o desenvolvimento crítico do aluno. Nesta etapa, também, o docente deve se preocupar em escolher um (ou mais) gênero discursivo a ser trabalhado na UD. O texto deve fornecer subsídios para o trabalho gramatical e metalinguístico, o que há de acontecer em etapas mais a frente, e pode ser de natureza multimodal, ampliando letramentos e auxiliando a interpretação do tema central. Vejamos o texto a seguir:

Figura 8 - Exemplo de atividade 2

LEITURA

TEXTO 1

Tarefas domésticas: como as crianças podem (e devem) ajudar?

Por Ana Clara Oliveira | jun. 5, 2017

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

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

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

Fonte: Nascimento & Henriques (2022)

O texto trata de um ponto importante para o desenvolvimento pessoal, social e psíquico de crianças: a importância de participarem de atividades domésticas, de observarem seus papéis e responsabilidades, a despeito de questões de gênero e de quaisquer outras que possam desviar a relevância do ponto: a reflexão sobre papéis e responsabilidades em contextos comuns.

Seu tema possui relevância social, diz respeito à vida direta dos alunos, apresenta, mesmo que indiretamente, o foco gramatical (o uso do infinitivo e o imperativo) e o lexical (vocabulário relativo a coisas de casa) a ser desenvolvido em etapas futuras e se desenvolve a partir dos moldes típicos de artigos e de opinião. Definitivamente, um conjunto de características que mesmo reunidas em pequeno trecho já produzem resultado frutífero de conhecimentos diversos.

4.3 Leitura - Texto 2

A escolha do Texto 2 demanda a observação de que possua temática semelhante à do Texto 1, com relevância social e que permita o desenvolvimento crítico. O docente pode optar por manter, ou não, a escolha do gênero discursivo anterior, reforçando o trabalho com o mesmo ou introduzindo nova proposta. O texto, preferencialmente, deve fornecer subsídios para futuro trabalho gramatical e metalinguístico, de modo coeso com os pontos gramaticais e lexicais definidos na UD e pode ser também multimodal. Vejamos o Texto 2 abaixo:

Figura 9 - Exemplo de atividade 3

LEITURA

TEXTO 2

Divida as tarefas domésticas

Por Talitha Benjamin

Crie um cronograma

Primeiro, faça uma lista. Anote tudo que precisa ser feito, desde a faxina mais pesada, do tipo lavar o quintal, até a tarefa mais leve, como aspirar os tapetes. Inclua também as obrigações mais esporádicas, como limpar o freezer e lavar janelas. Depois disso, descreva como as tarefas precisam ser feitas e estabeleça um dia da semana ou do mês para realizá-las. Por exemplo:

- Lavar a roupa – 1 vez por semana;
- Lavar o quintal/garagem – 1 vez a cada 15 dias;
- Varrer a casa – 3 vezes na semana;
- Lavar o banheiro – 1 vez por semana;

Dessa forma, as tarefas domésticas se tornam mais organizadas, eficientes e menos trabalhosas do que a faxina completa (...). É importante também estimar quanto tempo cada etapa demora para ser completa.

Fonte: Adaptado de <https://transformese.com.br/tarefas-domesticas/> (Acesso em 17/03/2021)

Fonte: Nascimento & Henriques (2022)

O Texto 2 dialoga em temática diretamente com o Texto 1. Trata da organização necessária para que as tarefas domésticas aconteçam a contento. Diferentemente do primeiro, não focaliza a questão da participação infantil, mas não foge do tema principal, além de trazer insumo para o futuro trabalho no nível do ensino estrutural e lexical foco da UD.

4.4 Foco Construcional (Gramatical)

A etapa intitulada Foco Construcional Gramatical possui objetivo de desenvolver no aluno o conhecimento acerca de construções de natureza gramatical e que estejam relacionadas aos textos da UD. A discussão visa a internalização, produção e o uso real dessas construções, após a introdução dos aspectos formais e funcionais dos pareamentos selecionados. Se for possível, e se julgar necessário, o docente pode traçar paralelos com a L1 do aluno, seja para a observação de convergências e/ou divergências entre os padrões nas duas línguas. Vejamos:

Figura 10 - Exemplo de atividade 4

DESCOBRINDO SENTENÇAS

Práticas Gramaticais Sentenciais

G. Observe as imagens a seguir e as sentenças que as representam. Veja como a expressão “ficar sem” pode ser usada para nos referirmos a coisas e a ações:

Eu fiquei sem escola.



Fonte: <https://images.app.goo.gl/tq3FSqpwPxH1YTSJ9>

Eu fiquei sem sair de casa.



Fonte: <https://images.app.goo.gl/9Qvoi6L9vy8Kar8X6>

Fonte: Xavier, Andrade & Freitas Jr (2022)

Figura 11 - Exemplo de atividade 5

EXERCÍCIOS

H. Preencha as lacunas com os nomes ou os verbos, formando frases com sentidos, conforme o exemplo:

MODELO
Eu fiquei sem ir ao cinema. (ir/bola)
Eu fiquei sem aula presencial. (aula/dançar)

1. Eu fiquei sem _____ com meus amigos.
(brincar/brinquedo)
2. Você ficou sem _____ para ir ao mercado.
(tempo, chover)
3. Ele ficou sem _____ bola na rua, porque não podia sair.
(jogar/jogo)
4. Ela ficou sem _____ o cabelo, porque o salão fechou.
(pintar/pintura)

Fonte: Xavier, Andrade & Freitas Jr (2022)

A construção gramatical selecionada para ser trabalhada nesta UD foi a construção [FICAR SEM X], que possui por característica de sentido a noção idiomática de privação. Em termos formais, o elemento X, elemento complemento da expressão, pode ser um sintagma nominal (como 'escola') ou um sintagma verbal (como 'sair de casa').

A construção [FICAR SEM X] havia sido instanciada já nos textos centrais, quando trataram de privações vividas pelas pessoas no período da pandemia da Covid-19. O sentido de [FICAR SEM X] é altamente idiomático - de privação e/ou impedimento - e precisa ser aprendido por um aprendiz de PBL2, assim como as possibilidades formais e semânticas relativas a este padrão. Assim, a atividade que segue o conteúdo teórico, uma atividade de preenchimento de lacunas com escolha de itens apresentados, visa a desenvolver no aluno a percepção e sensibilidades linguística acerca dos usos de expressões atraídas pela construção, como escolhas adaptadas e condizentes com o contexto de uso maior, sejam elas SNs ou SVs.

4.5 Foco Construcional (Lexical)

A etapa Foco Construcional Lexical visa a aprendizagem de um outro tipo de construção constituinte do Constructicon Multilíngue: as lexicais. Aqui, pode ser explorado o ensino de palavras, expressões idiomáticas, expressões pré-fabricadas, colocações, enfim, idiomatismos em geral, preferencialmente, relativas ao campo

semântico engatilhado pela escolha dos textos centrais. Em suma, esta etapa busca o desenvolvimento de atividades de ensino que focalizem o conhecimento do uso de construções de natureza mais lexical/idiomatizada relacionada ao texto, levando ao seu uso, sua produção. Analisemos a atividade abaixo:

Figura 12 - Exemplo de atividade 6

EXERCÍCIOS

REDE DE PALAVRAS

G. Encontre no texto uma palavra generalizadora e outras duas exemplares para completar o esquema abaixo.

H. Encontre no texto palavras relacionadas ao meio de transporte metrô

Fonte: Soares & Godoy (2022)

Os textos centrais selecionados para o desenvolvimento da UD em jogo versam sobre países, cidades e estados importantes, suas extensões territoriais e as possibilidades de mobilidade pública. O exercício em voga focaliza a formação de uma rede de palavras de traços semânticos/pragmáticos comuns - lembremos que, em termos construcionais, é exatamente assim que funciona a gramática: uma rede de itens interligados por características formais e/ou funcionais compartilhadas. O aprendiz surdo de PBL2 é aqui apresentado, então, a expressões relativas à lugares e transportes públicos em geral, tendo, assim, oportunidade de enriquecimento de seu repertório lexical na L2 em curso de aprendizagem.

4.6 Prática de Escrita - nível sintático

A Prática Escrita em nível sintático visa ao ensino da sequenciação, organização e combinação das construções, em função da produção de sentenças gramaticais e de

aceitabilidade na L2. Os exercícios aplicados nesta etapa têm por objetivo o conhecimento do uso das construções estudadas nos textos centrais, porém, com foco no nível sentencial - mais estrutural, sintático e semântico - sem extrapolar para o nível de produção textual - mais elaborado - tal como na produção de parágrafos longos ou mesmo de textos maiores. A atividade na seqüência exemplifica o ponto:

Figura 13 - Exemplo de atividade 7

2

Percepção de padrões: construindo hipóteses

[SE + ___ + V -sse/ssemos/ssem]
+
[___ + V -ria/riamos/riam]

Observe a combinação das palavras nas frases ao lado. Algumas formas se repetem outras podem ser substituídas. Note que para formular hipóteses, é preciso usar SE e modificar os verbos escolhidos com -sse; -ssemos; -ssem.

As hipóteses ainda não estão completas. Para completá-las, é preciso combinar outra frase.

Repare que, no segundo grupo de frases, os verbos escolhidos também são modificados por formas que se repetem.

B. Leia o quadro ao lado e relacione as sentenças a seguir.


1. Se a escritora estivesse viva ...
2. Se meu avô estivesse vivo...
3. Se você estivesse doente...
4. Se a gente estivesse na festa de Tatiana Belinky...
5. Se nós estivéssemos em São Paulo...
6. Se vocês estivessem aqui...
7. Se eles estivessem no Rio de Janeiro ...

(1) ... ela iria à festa.
() ... não sairia da cama.
() ... adorariam a festa.
() ... a festa seria mais animada.
() ... visitariam o Cristo Redentor.
() ... ele contaria histórias para mim.
() ... andariamos pelo parque Ibirapuera.

C. Complete as frases.

Se Tatiana Belinky estivesse viva, ela escreveria mais livros.

1. Se eu _____ (morar) em São Paulo, _____ (ir) à festa de Tatiana Belinky.
2. Se meus pais e eu _____ (viajar) para São Paulo, _____ (visitar) o Parque Ibirapuera.



Fonte: Soares (2020)

A atividade permite a manipulação de frases que instanciam a construção condicional [Se X, Y], tradicionalmente, associada às chamadas orações subordinadas adverbiais condicionais. Obviamente, os objetivos da seção, no que tange à parte conteudista da atividade, em nada têm a ver com os objetivos do ensino tradicional da língua, ponto já criticado no presente trabalho, já que busca o ensino da língua, de seu uso, como L2. Diferentemente, aqui o docente possui oportunidade de literalmente ensinar o aluno surdo aprendiz de PB a como usar essa estrutura, tão importante, da língua aprendida, o PB. Assim, a atividade de correlação destacada permite ao aprendiz refletir sobre aspectos estruturais e semânticos relacionados ao uso das condicionais, desenvolvendo conhecimento embasado para futuras produções gramaticais na L2.

Ainda, o exercício permite o aprendizado e aprofundamento sobre as formas verbais, quando em contexto de condicionalidade. Tal ponto é, em geral, objeto de difícil aprendizagem para alunos de PBL2, dadas as formas irregulares e menos frequentes dos itens. O mesmo faz a atividade C, de completar lacunas, através da qual caberá ao aluno usar os itens verbais em sua flexão devida. Obviamente, o ponto em questão já deverá ter sido apresentado, via ensino formal e em termos contedutísticos, aos alunos, para que possam aplicá-lo na atividade em questão.

4.7 Prática de Escrita - nível textual

A etapa intitulada Prática Escrita em nível textual apresenta exercícios aplicados que acessem o conhecimento do uso das construções estudadas, com foco na produção escrita em nível textual, não apenas sentencial, como na produção de parágrafos longos ou mesmo de textos maiores. Ainda, permite trabalho complementar com foco na produção textual, via utilização dos gêneros textuais utilizados nos textos centrais (ou outros), fechando um ciclo de trabalho com foco na escrita, iniciado na etapa sentencial e finalizado no nível da produção de textos e/ou microtextos. Observemos a próxima atividade:

Figura 14 - Exemplo de atividade 8

TAREFA

Q. Depois de fazer todas as leituras e atividades desta unidade, você observou como nós representamos o que é concreto (coisas, seres, espaços geográficos) e o que é abstrato (sentimentos, ideias). Somos capazes de identificar várias características que compõem a forma e o significado das coisas. **E o que fazemos com essas informações sobre a forma e o significado das coisas? Como elas são úteis no dia-a-dia? Você acha que as informações sobre graus máximo e mínimo tornam mais fortes e poderosos os seres, as coisas, os espaços e os sentimentos?**

Escreva um texto com o título 'Algumas razões para explicar por que as coisas não têm paz.' Imagine que você vai publicar esse texto na sua página do Facebook, junto com o compartilhamento do post de Arnaldo Antunes. No seu texto você deve tentar responder as perguntas acima.



Fonte: Soares & Godoy (2022)

O exercício aqui em destaque orienta a criação de um texto, que se desenvolva a partir de conhecimentos ativados e/ou aprendidos ao longo da UD, sejam eles de base conhecimento de mundo, linguístico e/ou textual. Em particular, o exercício permite ao aluno produzir um texto em gênero de extrema importância social e frequentemente usado: um post em rede social. Assim, ao mesmo tempo, a atividade combina os aspectos diversos trabalhados ao longo da UD, de forma que aqui sejam aplicados na produção escrita textual, objetivo final do ensino de PBL2 para esse público.

4.8 Dialogando

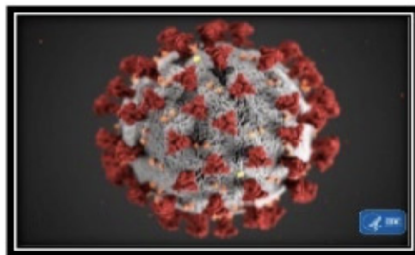
Na etapa Dialogando, desenvolve-se um debate oral ou sinalizado sobre as questões levantadas nos textos centrais. Nesta etapa, busca-se, por parte do aluno, o desenvolvimento do pensamento crítico acerca da diversidade, das possibilidades e questões éticas relativas às tecnologias e práticas diversas, das questões sociais contemporâneas. É nesta fase que o docente tem oportunidade particular de inserir o aprendiz surdo de PBL2 em discussões sociais relevantes, auxiliando sua formação como cidadão crítico, via ensino de L2. Sugere-se o trabalho com diferentes gêneros discursivos orais/sinalizados, para que o discente possa se expressar em situações complexas, tal como ocorre no dia-a-dia em geral. Vejamos:

Figura 15 - Exemplo de atividade 9

TROCANDO IDEIA

DISCUSSÃO CRÍTICA

N. Observe o desenho do coronavírus na imagem abaixo:



Fonte: <https://images.app.goo.gl/Ujg1iv6Yw3Mnojhs9>

O. Pesquise sobre o nome real e a forma do coronavírus. Grave um vídeo em Libras explicando o que você encontrou em suas pesquisas e apresente para a turma.

P. Podemos dizer que um microorganismo, aparentemente tão simples, seja realmente inofensivo como muitos acreditam?

Fonte: Xavier, Andrade & Freitas Jr (2022)

A atividade escolhida para nossa discussão destaca questões muito importantes à época da pandemia da Covid-19, período em que havia muitas dúvidas e *fake news* em todo o país.

A atividade em questão cumpre com várias demandas educacionais, portanto, que vão além dos objetivos primários do ensino de PBL2 para surdos, particularmente, relativas ao ensino linguístico. Aqui, em primeiro lugar, ensina-se, através de pesquisa e valorização do uso da própria língua do aluno, a Libras, o nome científico e a forma do, então, novo coronavírus. O exercício, assim, permite ao aluno surdo informar-se sobre questões importantes, as quais, muitas vezes, podem levar mais tempo para acessar, dadas as barreiras de comunicação que enfrentam, todos os dias, pela falta geral de acessibilidade.

Em segundo lugar, a atividade permite a reflexão sobre um ponto muito importante relacionado ao período: o potencial risco que o vírus representava, e ainda representa, para nossa sociedade e para todo o planeta. Não foram poucas, à época, as *fake news* e os discursos políticos que confundiam a população, ao desprezarem os potenciais riscos trazidos pela doença. Através de debate e reflexão em aula, o docente pode, junto com os próprios alunos, mapear notícias mais fundamentadas e permitir que sua turma tenha uma visão mais acurada de toda a problemática, além de posição política e mais crítica sobre toda a questão.

Vale destacar que o tema desenvolvido na seção Dialogando, aqui destacada, está inserido em UD que discutiu diferentes aspectos da crise do coronavírus, passando por questões linguísticas, textuais, informacionais, chegando ao ponto da reflexão crítica, aqui destacada.

4.9 Discutindo Metalinguagem

Iniciamos o presente texto, trazendo à baila da discussão a necessidade de que observemos como o ensino tradicional linguístico do PB pode ser equivocado para aplicação no contexto da surdez, dada a necessidade primária de que o aluno aprenda a língua em si e não apenas, ainda mais com todo destaque que em geral possuem, análises com foco nas relações morfossintáticas e aprendizagem de nomenclaturas gramaticais correspondentes.

Por outro lado, não questionamos a necessidade e mesmo a vantagem do ensino com foco nas relações morfossintáticas e aprendizagem de nomenclaturas gramaticais. Defendemos o ensino analítico formal e da metalinguagem correspondente, desde que sejam garantidas, acima de tudo, as condições para o ensino do PBL2 para o surdo, língua que ele precisa e, quase sempre, encontra importantes barreiras para acessar.

Assim, a seção Discutindo Metalinguagem destaca a necessidade de ensino da metalinguagem dos temas abordados com foco na descrição linguística do PBL2 e, sempre que possível, da própria Libras como L1. A atividade a seguir ilustra a discussão:

Figura 16 - Exemplo de atividade 10

DISCUTINDO METALINGUAGEM

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

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



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

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

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



ação a ser realizada pelo interlocutor

Fonte: Nascimento & Henriques (2022)

A explicação, de natureza técnica e analítica, desenvolvida na Figura 16 apresenta ao discente aspectos relativos ao uso da construção imperativa com verbos no infinitivo associada à expressão, outra construção, [É a X vez de Y]. Ao mesmo tempo, a atividade permite ao aluno a oportunidade de se familiarizar com o uso formal e idiomático e combinação da construção maior [É a X vez de Y], da construção imperativa [Y] - ou construção imperativa com verbos no infinitivo - e de pronomes possessivos. Há na seção destaque para as relações formais entre as construções, com preocupação na denominação e classificação metalinguística de tais relações. Assim, a discussão coaduna demandas reais do uso da língua, com enfoque em como as construções em jogo funcionam formal e funcionalmente, com demandas do ensino formal, relativas à classificação, identificação

de categorias gramaticais etc. Em suma, o aluno surdo aprendiz de PBL2 é aqui contemplado com a possibilidade de, literalmente, aprender a L2 e aquilo que cabe apenas à escola ensinar.

4.10 Pós-Leitura

Atividades de Pós-leitura em geral devem permitir uma conclusão crítica acerca dos temas discutidos na unidade. Espera-se nesse espaço que o aluno faça uma produção final, talvez escrita, talvez online, que sintetize os conteúdos, mostrando o que ele aprendeu na UD.

Figura 17 - Exemplo de atividade 11

TAREFA

EU QUERO Me exercitar

O esporte pode transformar a vida de pessoas com deficiência

O esporte tem comprovada importância na qualidade de vida de qualquer pessoa. A atividade esportiva contribui não só para o desenvolvimento físico, como também é uma poderosa ferramenta de ajuda na reabilitação e inclusão social de pessoas com deficiência.

Fonte: (<https://saude.gov.br>)

O que a OMS recomenda?

Atividade física → Por 60 minutos ou mais → Pelo menos 5 vezes por semana

Fonte: Ciência e Saúde | G1 (globo.com)

N. Os textos acima e as informações sobre os dois atletas paralímpicos podem motivar muitas pessoas. Então, pense na seguinte situação: você quer começar uma atividade física com o treinador Juliano. Mas, para ele preparar um treino para você, o treinador precisa de algumas informações. Escreva uma mensagem na página dele, com informações importantes sobre o seu perfil.

TREINADOR FÍSICO
Melhore o condicionamento físico e a saúde

INICIO | SERVIÇOS | TREINADOR FÍSICO

Email Telefone

Mensagem

Enviar Mensagem

Fonte: Soares (2022)

A tarefa de pós-leitura desta UD prevê a produção de um texto, tipo e-mail, com aplicação da habilidade de descrição de perfil e que contemple a indicação de aspectos que definem a diversidade humana. De acordo com o que é proposto em termos macro pela UD como um todo, esta unidade mantém caráter coesivo com o conjunto de atividades com as outras componentes da aula.

4.11 Auto-testagem

A etapa final do template, a Auto-testagem, requer a apresentação de exercícios reflexivos críticos que abordem o conhecimento adquirido pelo aluno naquela UD. Aqui é possível focalizar qualquer um, ou mais, dos pontos trabalhados na unidade, desde que o aluno tenha a chance de identificar o antes e depois de seu próprio processo de aprendizagem. Observemos a atividade da sequência:

Figura 18 - Exemplo de atividade 12

TESTANDO CONHECIMENTOS

ATIVIDADE DE AUTO-AVALIAÇÃO (1)

V. Observe a imagem abaixo e converse com seus colegas de classe sobre a importância da vacina para se prevenir contra o coronavírus.



Fonte: <https://images.app.goo.gl/X4HiyzRmgkRWsqJZ9>

EXERCÍCIOS

X. Depois de dialogar com seus colegas, produza um texto em português e utilize as expressões “(não) posso ficar sem...” ou “(não) posso ficar com...”, para se referir a tudo que aprendemos em tempos de pandemia. Veja as imagens abaixo e siga o exemplo:

- a) Não posso ficar sem estudar.
- b) Posso ficar com medo.



Fonte: <https://unsplash.com/>

Fonte: Xavier, Andrade & Freitas Jr (2022)

Nas tarefas listadas na seção, observamos que o aluno tem a oportunidade de aplicar conhecimentos diversos acerca da pandemia de Covid-19, seja no âmbito linguístico, seja no do conhecimento científico e da informação acurada. O aluno reúne diferentes saberes

adquiridos ao longo do desenvolvimento da UD, podendo estabelecer auto-percepção sobre o que de fato aprendeu e pode a vir a fazer, em termos linguísticos e sociais, com este material.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de que apliquemos políticas públicas de verdadeiro impacto na educação de surdos é mais que premente. Também o é a necessidade de que formemos profissionais especializados na área e que pensemos em abordagens e tecnologias adaptadas à demanda, para a obtenção de resultados positivos neste campo.

A inadequação da inclusão de surdos nas salas de aulas de ensino tradicional de PB, sem a menor adaptação às demandas de aprendizagem deste idioma como L2 escrita, é fato constante nas escolas brasileiras e sua correção faz parte das demandas de criação e aplicação de políticas que garantam a inclusão desse alunado.

Entender o que ocorre, em termos cognitivos, na formação da gramática bi/multilíngue, assumir um modelo consistente de gramática e mapear os tipos mais comuns de problemas encontrados na produção escrita dos alunos surdos são algumas demandas que, se observadas, poderão potencializar o desenvolvimento e a aplicação de boas políticas e práticas educacionais em prol deste mesmo movimento.

Neste artigo, buscamos exatamente isto: (i) apresentar breve discussão sobre a inadequação da inclusão de surdos em aulas de língua portuguesa como L1, tradicionais e com foco exclusivo em análises formais, (ii) desenvolver reflexão crítica sobre um modelo teórico linguístico que permita o desenvolvimento de práticas consistentes com a forma como a gramática bi/multilíngue se organiza cognitivamente e (iii) apresentar uma descrição minimamente clara sobre o funcionamento da produção escrita em PBL2 de surdos, seja no que diz respeito ao que converge com e ao que diverge da língua-alvo.

No artigo, assim buscamos fazer, trazendo à baila de nossa discussão a revisão da pesquisa de Freitas Jr *et al* (2018) e a fundamentação teórica da Gramática de Construções Diassistêmica e seu modelo de *Constructicon* Multilíngue, que tão bem reflete, em perspectiva construcional, a arquitetura da representação cognitiva gramatical do falante bilíngue, usuário do par Libras-PB e outros, obviamente.

Por fim, apresentamos e exemplificamos a proposta de ensino de PBL2 para surdos desenvolvida em Freitas Jr (2020). Discutimos suas fases e mostramos atividades que os próprios docentes de PBL2 para surdos podem desenvolver. De base construcional e em diálogo com os PCNLE e as OCEM de língua estrangeira, a proposta é condizente com os parâmetros do conceito de *Constructicon* Multilíngue apresentado, além de ser potencialmente mais adaptada às demandas práticas e formativas dos aprendizes surdos de PBL2.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: Secretaria de Educação Básica. SEB/MEC, 2006.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF, 1998.
- BYBBE, J. **Language, Usage and Cognition.** New York: Cambridge University Press, 2010.
- DIESSEL, H. **The grammar network: how linguistic structure is shaped by language use.** Cambridge. Cambridge University Press, 2019.
- DINIZ, R. S. **Contato linguístico em traduções da libras para o português escrito: análise, descrição e funcionamento do constructicon multilíngue.** 2022. Dissertação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022.
- FREITAS JR, R., SOARES, L. A., XAVIER, H., & NASCIMENTO, J. P. (2018). "Será um grande de aprendizado": uma análise descritiva dos aspectos linguísticos da escrita de surdos em PBL2 – interfaces entre textualidade, uso e cognição no estado de interlíngua. *Pensares Em Revista*, (12). <https://doi.org/10.12957/pr.2018.33200>.
- FREITAS JR, R., SOARES, L. A., & NASCIMENTO, J. P. (Orgs.). **Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas.** Rio de Janeiro: Faculdade de Letras - UFRJ, 2020, v. 1, Disponível em: <https://corpusneis.wixsite.com/home/ebook>
- FREITAS JR, R., SOARES, L. A., & NASCIMENTO, J. P. (Orgs.). **Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas.** Rio de Janeiro: Faculdade de Letras - UFRJ, 2021, v. 2, Disponível em: <https://corpusneis.wixsite.com/home/ebook>
- FREITAS JR., R. **Por uma abordagem construcional e aplicada de ensino de PBL2 para surdos: Integrando a GCBU aos PCNLE a às OCEMLE.** In. FREITAS JR., R. SOARES, L. A.; NASCIMENTO. J. P. (Org.). **Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas.** 1a ed. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, 2020, p.130-142. Disponível em: <https://corpusneis.wixsite.com/home/ebook>
- FREITAS JR., R. NASCIMENTO, J. P. **Aquisição e ensino de PBL2 para surdos: um estudo de caso sobre a hipótese do choque construcional na interlíngua.** In. FREITAS JR., R. SOARES, L. A.; NASCIMENTO. J. P. (Org.). **Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas.** 1a ed. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, 2020, p.130-142. Disponível em: <https://corpusneis.wixsite.com/home/ebook>
- FREITAS JR., R., SOARES, L. A. A. NASCIMENTO, J. P da S. SILVEIRA, V. L. V. da S. **A gramática de construções diassistêmica: uma abordagem aquisicional baseada no uso.** Rev. Estud. Ling., Belo Horizonte, v. 30 n. 2, p. 606-634, 2022.
- GOLDBERG, A. **Constructions at work: the nature of generalization in language.** Oxford: Oxford University Press, 2006.
- GOLDBERG, A. **Explain me this: creativity, competition and the partial productivity of constructions.** Princeton: Princeton University Press, 2019

- HÖDER, S. Grammar is community-specific: Background and basic concepts of Diasystematic Construction Grammar. *In.*: BOAS, H.; HÖDER, S. (Eds.) **Constructions in contact: constructional perspectives on contact phenomena in Germanic languages** (Constructional Approaches to Language 24), Amsterdam/ Philadelphia: Benjamins, p. 37-70, 2018.
- NASCIMENTO, J. P., HENRIQUES, A. C. Tarefas Domésticas (UD) *In.* FREITAS JR., R. SOARES, L. A.; NASCIMENTO, J. P. (Org.). **Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas**. 1a ed. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, 2020, p.130-142. Disponível em: <https://corpusneis.wixsite.com/home/ebook>
- PEREK, F. **Argument structure in Usage-Based Construction Grammar**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2015.
- SOARES, L. A. A produção de materiais para ensino de português escrito por uma abordagem baseada no uso. *In.* FREITAS JR., R. SOARES, L. A.; NASCIMENTO, J. P. (Org.). **Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas**. 1a ed. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, 2020, p.130-142. Disponível em: <https://corpusneis.wixsite.com/home/ebook>
- SOARES, L. A. **Somos muitos, somos semelhantes, somos diversos (UD)**. *In.* FREITAS JR., R. SOARES, L. A.; NASCIMENTO, J. P. (Org.). **Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas**. 1a ed. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, 2020, p.130-142. Disponível em: <https://corpusneis.wixsite.com/home/ebook>
- SOARES, L. A. Godoy, C. As dimensões das coisas (UD). *In.* FREITAS JR., R. SOARES, L. A.; NASCIMENTO, J. P. (Org.). **Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas**. 1a ed. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, 2020, p.130-142. Disponível em: <https://corpusneis.wixsite.com/home/ebook>
- XAVIER, H. S. S.; ANDRADE, M. F.; FREITAS JR., R. **A pandemia da COVID-19 (UD)** *In.* FREITAS JR., R. SOARES, L. A.; NASCIMENTO, J. P. (Org.). **Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas**. 1a ed. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, 2020, p.130-142. Disponível em: <https://corpusneis.wixsite.com/home/ebook>