

2 Pressupostos Teóricos

O presente capítulo apresenta a base teórica deste trabalho. Algumas definições tornam-se necessárias, tais como, surdez, bilinguismo, português como segunda língua (PL2) e português como segunda língua para surdos (PL2S). Realiza-se também um levantamento sobre a abordagem do pronome relativo nos manuais de PL2E e PL2S. Para tal, recorre-se aos conceitos de análise estabelecidos por Evanildo Bechara (2010) em *Moderna Gramática Portuguesa*, Celso Cunha e Lindley Cintra (2001) em *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, Amélia Hutchinson e Janet Lloyd (1996) em *Portuguese: an essential Grammar* e A. M. Perini (2002) em *Modern Portuguese: a reference Grammar*. Esta última é utilizada por se tratar de uma análise do português escrito e falado no Brasil, fato que permite a compreensão de certos dados orais na produção escrita dos participantes envolvidos na oficina. Começa-se, então, pela análise dos manuais de PL2E.

2.1 Revisão da literatura

Esta revisão divide-se em duas partes principais. A primeira corresponde à análise dos manuais de português como segunda língua para estrangeiros enquanto a segunda trata do material destinado a surdos.

2.1.1 Os manuais de PL2 para estrangeiros

Os dois materiais didáticos selecionados para o presente estudo são o *Bem – Vindo!* (PONCE; BURIM&FLORISSI, 2008) e o volume dois do *Avenida Brasil* (LIMA; BERGWEILER&ISHIHARA, 2007) por serem materiais bem conceituados no mercado de língua portuguesa para alunos estrangeiros. Pretende-se analisar a apresentação do pronome relativo em ambos os livros, tomando por base teórica os conceitos apresentados pelos autores das gramáticas citadas anteriormente, tanto as de português para falantes nativos quanto as de português para falantes estrangeiros.

2.1.1.1 ***Avenida Brasil 2***¹

O presente estudo é realizado no princípio do ano 2010 para a disciplina *Aspectos Gramaticais do Português Como Segunda Língua*, ministrada pela professora doutora Rosa Marina de Brito Meyer na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC – Rio). Na referida data, a série *Avenida Brasil* encontra-se em fase de adaptação aos diferentes níveis de língua apontados pela escala europeia. O novo material contém três volumes referentes, respectivamente, aos níveis A1, A2 e B1. No entanto, justamente por se tratar de uma fase de adaptação, torna-se impossível para a presente pesquisa o acesso aos três volumes do referido material. Opta-se, então, por utilizar a série anterior que é composta por dois volumes. Nesta série, os pronomes relativos encontram-se no segundo volume, sétima lição, alvo deste estudo.

Segundo seus autores, a série *Avenida Brasil* (Ibidem) é, essencialmente, comunicativa, “pois tem por objetivo primeiro levar o aluno a envolver-se e a participar diretamente do processo de aprendizagem” (Ibidem: 3). No entanto, “em determinado passo de cada unidade, sistematizam-se as aquisições gramaticais – o que faz com que o curso se desenvolva, na verdade, segundo um método, por assim dizer, comunicativo-estrutural” (Ibidem: 3). Cada unidade, então, é dividida em passos, como A1, A2, B1, C1, C2 e C3, por exemplo. Passa-se, assim, a uma análise mais detalhada da lição alvo.

A sétima lição é dividida em onze partes, a saber, A1, A2, A3, B1, B2, B3, B4, C, D1, D2 e E. Na divisão A1 (Anexo 6a.1), encontra-se um texto intitulado “O Brasil em 500 anos”. Observam-se dados históricos e datas importantes para a história do país. Pede-se que o aluno prepare uma tabela com os acontecimentos históricos mais importantes de seu país de origem e estabeleça comparações entre ambos. Neste texto, já se percebe a ocorrência das estruturas gramaticais que são foco da lição. São elas o presente do indicativo, o presente do subjuntivo, o perfeito e o imperfeito do indicativo, o imperfeito do subjuntivo e os pronomes relativos. Na divisão A2 (Anexo 6a.2), em uma alusão ao impeachment do Presidente Fernando Collor citado previamente em A1, os autores propõem discussões sobre a votação no Brasil e a Constituição brasileira. Para tal, são

¹Refere-se à sétima lição do *Avenida Brasil 2* (LIMA; BERGWELER & ISHIHARA, 2007: 68 – 75)

apresentadas estruturas como “Votar com 16 anos é absurdo!”, “Quatro anos é pouco tempo!” e “E daí? Tanto faz, isso não é importante” (LIMA; BERGWEILER & ISHIHARA: 69). Na A3 (Anexo 6a.3), intitulada “Já sabe em quem votar?”, o aluno é levado a refletir sobre seu voto nas próximas eleições. Mais uma vez, algumas estruturas frasais são fornecidas e se encontra um dado muito importante da cultura brasileira: a descrença em políticos e nas eleições do país. Isto pode ser observado em “Para quê? Os partidos são todos iguais, e os políticos, não tem um que se salve!” e “Não faço a mínima idéia. Se o voto não fosse obrigatório, nem votava...” (Ibidem: 69). Em B1 (Anexo 6a.4), B2 (Anexo 6a.5) e B3 (Anexo 6a.6), encontram-se os tempos verbais do indicativo e do subjuntivo mencionados anteriormente. Neste momento, o tópico “eleições” muda e o aluno é contemplado com exercícios que levam à revisão dos referidos tempos verbais. Há também referência às páginas e lições tanto do primeiro como do segundo volumes, na quais se encontram estes tópicos gramaticais. Na divisão B4 (Anexo 6a.7), encontram-se os pronomes relativos. Esta é, portanto, a divisão que mais interessa a esta pesquisa.

Inicialmente, são apresentadas algumas orações que mostram o uso dos pronomes “que”, “quem”, “o qual” e suas variações. Nota-se o uso de preposições com o último. No entanto, não há uma explicação detalhada sobre o assunto. Os autores afirmam que “que” e “quem” podem ser substituídos por “o qual, a qual, os quais” e “as quais”, assim como Perini (2002: 124-125), e que “quem” “refere-se a pessoas e vem sempre precedido de preposição” (LIMA; BERGWEILER&ISHIHARA: 72). Segue-se, então, um exercício, no qual há quatro colunas: a primeira apresenta o início da sentença; a segunda mostra preposições, incluindo um traço que representa a ausência de preposição; a terceira, os pronomes relativos; e a última, o final da sentença. Os alunos devem, portanto, escolher o uso ou não da preposição e o pronome relativo que se encaixa a cada princípio e fim de sentença. Em seguida, o livro apresenta exemplos com o pronome relativo “cujo” e suas variações, mas também não há explicações quanto à concordância do mesmo em gênero e número com o nome subsequente (PERINI, 2002; HUTCHINSON&LLOYD, 1996) nem quanto ao seu uso prioritário na língua escrita (PERINI: 511). Como exercício, os autores pedem que os alunos completem orações que exigem as diferentes variações de “cujo”. Na divisão seguinte, C (Anexo 6a.8), os aprendizes devem montar um discurso para

se elegerem presidentes do Brasil. Além disso, devem montar um programa de governo e realizar um debate com o “candidato” do outro grupo. Ainda tratando da visão política dos alunos, na divisão D1 (Anexo 6a.9), há três textos que contam situações diferentes com políticos brasileiros, uma delas, por exemplo, é uma entrevista com Ulysses Guimarães. Eles devem trabalhar com o dicionário e com os significados de algumas palavras. Em seguida, são apresentados a seguinte anedota sobre políticos:

– Puxa vida! Eu queria votar num político que fosse honesto!

- Honesto não conheço...mas tem Ernesto! (LIMA; BERGWEILER&ISHIHARA: 74).

Cabe salientar que Ernesto é o próprio homem que responde ao comentário do primeiro e que aproveita a oportunidade para angariar votos, dado típico da cultura brasileira. Percebe-se o uso de um pronome relativo na anedota, mas não se exige a utilização de tais pronomes na anedota criada pelos alunos. Na D2 (Anexo 6a.10), existe um exercício auditivo, no qual os aprendizes ouvem uma entrevista e devem responder a perguntas de interpretação e, finalmente, na divisão E (Anexo 6a.11), devem explicar a seus colegas de turma o significado de algumas palavras. Para tal, devem usar a seguinte estrutura: “Candidato é uma pessoa que...” (Ibidem: 75). Neste momento, volta-se ao uso do pronome relativo “que”. No entanto, é uma estrutura fixa que pode ser usada para todas as definições e não testa, necessariamente, a aprendizagem do aluno.

Como se pode perceber, a abordagem deste material didático não explica os diferentes usos do pronome relativo “que” e não testa, necessariamente, a produção do aluno. Este, na maior parte, reproduz estruturas fornecidas sem que saiba o porquê do uso do pronome relativo nem sua correta aplicação.

2.1.1.2

Bem – vindo!²

Segundo as autoras, *Bem – Vindo!* (PONCE; BURIM & FLORISSI,2008) é um material de português para falantes estrangeiros que desejam “aprender o nosso português falado como ele é, sem deixar de lado as necessárias referências à Gramática Normativa” (Ibidem: Apresentação). Em outras palavras, há exercícios

²*Bem – Vindo!* (PONCE; BURIM & FLORISSI, 2008: 101 - 104)

que buscam a comunicação oral, mas também há aqueles estruturais que buscam o aprendizado de regras da Gramática Normativa.

A unidade em que se encontram os pronomes relativos é a décima primeira. Seu conteúdo gramatical, além dos referidos pronomes, refere-se ao uso de tempos verbais compostos e seu conteúdo semântico é sobre educação. Na primeira página da unidade (Anexo 6a.12), encontram-se dois diálogos. O primeiro intitula-se “Fazendo uma matrícula” e mostra a realidade das filas brasileiras, enquanto o segundo, “No dia da matrícula em uma faculdade”, apresenta dois amigos conversando sobre suas inscrições em disciplinas. (Ibidem: 101). Este tipo de vocabulário e de situação cultural pode ser bastante útil se pensarmos em alunos que vivem no Brasil e aprendem português como segunda língua.

A página seguinte (Anexo 6a.13) mostra exemplos de pronomes relativos e de tempos compostos. Quanto aos pronomes, as autoras dividem-nos em invariáveis, “que, quem, onde” e variáveis, “o qual, cujo, quanto” e seus respectivos para o feminino singular e plural e para o masculino plural (Ibidem: 102), assim como visto na *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (CUNHA&CINTRA: 343). Os exemplos apresentados contemplam todos os pronomes e “o qual”, “quem” e “cujos” aparecem precedidos por preposições (BECHARA, 2010; CUNHA&CINTRA, 2001; PERINI, 2002). Além disso, “quanto” aparece precedido de “tudo” em “Vê-la feliz é tudo quanto quero” (PONCE; BURIM&FLORISSI: 102), assim como postulado na *Portuguese: an essential Grammar* (HUTCHINSON&LLOYD: 47). Estes são exemplos soltos e não se relacionam com os textos apresentados anteriormente nem com os seguintes. Esta parte da unidade intitula-se “Estudo de...” e funciona como ponto de referência, no qual os alunos encontram exemplos dos pontos gramaticais discutidos na lição.

Após o “Estudo de...”, encontra-se um texto intitulado “Aprender sempre” (Anexo 6a.14) que conta um pouco sobre a trajetória da educação no Brasil e as mudanças na formação de carreira dos brasileiros. Nele, percebem-se algumas construções com o uso de tempos compostos e pronomes relativos, tópicos gramaticais da unidade. Após exercícios sobre sinônimos e interpretação de texto, os alunos deparam-se com uma atividade (Anexo 6a.15) que exige a formação de sentenças compostas pela primeira frase, uma “oração explicativa (usando os

pronomes QUE ou CUJO) e a segunda frase como oração principal” (PONCE; BURIM & FLORISSI: 104). O exemplo fornecido pelo livro é sobre Pelé: “Pelé, QUE é um jogador de futebol muito famoso internacionalmente, trabalhou como Ministro da Secretaria de Esportes do Brasil” (Ibidem: 104). Para tal, os alunos são contemplados com frases como “sua extensão é de 6.515 km” e “nasce no Peru” (Ibidem: 104) e com figuras que representam os sujeitos das sentenças, como, neste último exemplo, o rio Amazonas. Devem, então, ser capazes de desenvolver sentenças como “O rio Amazonas, cuja extensão é de 6.515km, nasce no Peru”. Este é o único exercício sobre pronomes relativos encontrado na unidade. Os textos e atividades seguintes têm por objetivo a prática de vocabulários novos e dos tempos compostos ou a revisão de estruturas previamente aprendidas.

Como visto adiante no item 2.5.1, intitulado “O pronome relativo em gramáticas de língua portuguesa”, os materiais didáticos de português para falantes estrangeiros analisados na presente pesquisa não contemplam os alunos com todas as ocorrências apresentadas por Celso Cunha e Lindley Cintra (2001), Evanildo Bechara (2010), Mário Perini (2002), e Amélia Hutchinson e Janet Lloyd (1996). Apesar de fornecer variados exemplos com todos os pronomes relativos apontados pelos referidos autores, *Bem – Vindo!* (PONCE; BURIM & FLORISSI, 2008) e *Avenida Brasil 2* (LIMA; BERGWEILER & ISHIHARA, 2007) não oferecem ampla quantidade de atividades para a prática de tais estruturas. Mais ainda, não mencionam qualquer comparação entre língua escrita e língua oral (PERINI: 124-125/508-513). O primeiro livro concentra-se nos tempos compostos e, no único exercício sobre pronomes relativos presente na unidade, testa a capacidade do aluno em formar orações explicativas com “que” e “cujo”. Já o segundo, que também aborda “que”, “cujo” e suas variações, vai um pouco além ao colocar que “que” e “quem” podem ser substituídos por “o qual” e suas variações e que “quem” refere-se a pessoas e vem precedido de preposição (LIMA; BERGWEILER&ISHIHARA: 72). No entanto, também não há exercícios suficientes para a prática do emprego de tais pronomes. Sendo assim, estritamente em relação ao pronome relativo “que”, torna-se essencial a criação de um material que leve à prática real das variadas funções apresentadas por Celso Cunha e Lindley Cintra (2001), quais são sujeito, objeto direto, objeto indireto,

predicativo, adjunto adnominal, complemento nominal, adjunto adverbial e agente da passiva como visto no item 2.5.1.

2.1.2 Os manuais de PL2 para surdos

Inúmeros materiais sobre o ensino de português para alunos surdos são lançados no mercado brasileiro todos os anos. Percebe-se que há uma predileção por discussões teóricas sobre a história da surdez, o desenvolvimento da Língua de Sinais Brasileira, a identidade, dentre outras questões igualmente importantes. Necessita-se, no entanto, de manuais para o ensino de português a surdos, assim como existem os manuais de PL2E. Nos dias de hoje, o material disponível resume-se a publicações que se constituem em relatos de experiência de profissionais voltados à educação de surdos espalhados por todo o Brasil. Existem, no entanto, dois materiais que reúnem experiências variadas e trazem atividades de PL2S. Estes livros são *Idéias para ensinar português para alunos surdos* de Ronice Muller de Quadros e Magali Schmiedt (2006) e *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica* de Salles [et al] (2004).

O primeiro trata de atividades desenvolvidas para o ensino de português a crianças surdas. Encontram-se variadas atividades adaptáveis a diferentes contextos. No entanto, não há exercícios voltados ao pronome relativo “que”. O segundo livro, que faz parte do Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, desenvolvido pelo MEC, trata de questões amplas, como o surgimento da língua portuguesa, o ensino bilíngue para surdos e comparações entre a aquisição de segunda língua por ouvintes e por surdos (SALLES ET AL, 2004, vol. 1). Com esta obra, confirma-se a suspeita de que o pronome relativo constitui-se em “problema” de aquisição para o surdo (Ibidem: 121). Há ainda o segundo volume da obra que aborda atividades de PL2S. Mais uma vez, no entanto, não se observam propostas de trabalho para o referido assunto.

Além dos materiais mencionados, encontram-se dissertações e teses sobre surdez espalhadas por todo o Brasil. Na PUC-Rio, por exemplo, encontram-se *Português como segunda língua: contribuições para a implantação de um programa de ensino bilíngue para surdos* (SILVA, 2004), *Contagem e*

recontagem do conto Chapeuzinho Vermelho: Co-construção da narrativa por crianças surdas em segunda língua através de mediação em terapia fonoaudiológica (FERREIRA, 2008) e *O processo ensino-aprendizagem do português como segunda língua para surdos: os elementos conectores conjuntivos* (AMORIM, 2004), dentre outras. A primeira trata de pesquisa realizada no Centro Educacional Pilar Velazquez, escola com proposta bilíngue para surdos, e contempla o processo de aprendizagem do aluno surdo em seu texto escrito. A segunda, com base na sociolinguística interacional, nas teorias sobre a análise da narrativa, no desenvolvimento do discurso narrativo-infantil e na mediação da abordagem sócio-interacional, fundamenta-se na narrativa do conto Chapeuzinho Vermelho por alunos surdos do ambulatório de surdez do curso de fonoaudiologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Neste estudo, existe uma figura que desempenha o papel de mediadora no processo de contagem e recontagem do conto. Evidenciam-se “dificuldades em relação ao discurso narrativo dos surdos, em português até mesmo em LIBRAS, e inclusive em relação aos adultos” (Ibidem: 128). Como se pode perceber, portanto, este é um estudo de cunho diagnóstico e, apesar das técnicas utilizadas pela mediadora serem sugestões valiosas para este tipo de exercício, não são oferecidas atividades que componham um manual de ensino de PL2S. Além disto, não se encontram referências ao pronome relativo “que”. Por sua vez, o terceiro trabalho mencionado aproxima-se da presente pesquisa por tratar de exercícios aplicados a alunos surdos em aulas de português para o diagnóstico de determinado traço linguístico. Passa-se a uma análise mais detalhada, então.

Em *O processo ensino-aprendizagem do português como segunda língua para surdos: os elementos conectores conjuntivos* (AMORIM, 2004), a pesquisadora propõe o diagnóstico do uso “dos elementos conectores conjuntivos *como* (causal), *embora* (concessiva), *mas* (adversativa) e *porque* (causal) em língua portuguesa” (Ibidem: 18) por surdos do Centro Educacional Pilar Velazquez, mencionado anteriormente. Os informantes cursam da quinta a oitava séries do primeiro grau, correspondentes, nos dias atuais, ao sexto, sétimo, oitavo e nono segmentos do ensino fundamental. A pesquisa é composta por um texto motivador e cinco testes, cada qual elaborado de forma distinta. Inicialmente, o texto motivador é entregue e os informantes devem observar o emprego dos elementos citados. Em seguida, os testes são aplicados sempre com a mediação da

professora surda, proficiente em Libras e em português, e da pesquisadora. O primeiro teste é composto por proposições que devem ser unidas através do uso dos elementos “mas” e “porque”, como em “Vou dormir porque estou cansada”. O segundo, o terceiro e o quarto testes correspondem a frases com lacunas no meio ou no início. O segundo abrange os elementos “como” e “embora”, enquanto o terceiro envolve “embora” e “porque”. Por outro lado, o quarto teste mistura todos os elementos, exigindo por parte dos informantes a distinção entre eles. O quinto teste, por sua vez, envolve a criação de frases livres com o uso dos elementos mencionados. Ao final da pesquisa, conclui-se que a conjunção, especialmente nos testes quatro e cinco que envolvem, respectivamente, a distinção entre os elementos e a produção livre de frases com os mesmos, não é uma classe de prestígio para os surdos. Evidencia-se, com relação às questões sintáticas, um maior uso do elemento adequado em posição inadequada. Já em relação a questões semântico-textuais, a inadequação ocorre com o posicionamento correto na frase, mas significado inadequado. A pesquisadora termina o trabalho apontando para a necessidade de reformulação do sistema de ensino para surdos, o tratamento da língua portuguesa como L2 e a necessidade de desenvolvimento de trabalhos futuros sobre a educação de surdos. Desta forma, o presente trabalho destaca-se por contribuir para o preenchimento desta lacuna na área, uma vez tratar do uso do pronome relativo “que”, até então não abordado em oficinas.

Em todos os materiais analisados, encontram-se assuntos pertinentes à área, como explicitado anteriormente, como surdez e bilinguismo, por exemplo. Nas teses mencionadas, observam-se atividades de cunho diagnóstico. Nos livros, encontram-se propostas de atividades a serem desenvolvidas com alunos surdos. No entanto, não existem propostas de atividades voltadas ao pronome relativo “que”. Evidencia-se, desta forma, a real necessidade de material sobre o ensino de tal pronome a alunos surdos.

2.2 **Surdez**

A surdez é um assunto amplamente discutido nos dias atuais e vem angariando definições por todo o mundo. É, ao mesmo tempo, a junção de vários

conceitos e fatores físicos, linguísticos e sociais. Ser surdo não é apenas possuir uma deficiência auditiva, mas também não compreender o mundo a sua volta através da língua falada pelos demais. É o não pertencer à cultura oralista dominante e buscar nas comunidades surdas sua própria identidade. Portanto, ao se tratar de surdez, devem-se considerar pelo menos três discussões determinantes, a saber, o aspecto físico e suas implicações no ensino e aprendizagem; a identidade surda; e a língua de sinais. Não se tem por objetivo realizar uma discussão exaustiva sobre esses temas por serem assuntos já amplamente discutidos na área. No entanto, fazem-se necessárias algumas considerações sobre os mesmos.

Segundo Paula Botelho em *Linguagem e letramento na educação de surdos: ideologias e práticas pedagógicas* (2005), a surdez deve ser concebida como uma “experiência visual” (Ibidem: 13). Desta forma, “a classificação das perdas auditivas segundo o grau não é fator determinante dos resultados” (Ibidem: 13) escolares. Assim sendo, “um surdo que tem uma perda auditiva leve pode ter as mesmas ou mais intensas dificuldades que um surdo profundo” (Ibidem: 15). Portanto, “insistir em uma classificação por graus de perda é uma forma de desvio de questões que são de fato importantes” (Ibidem: 14). Este tipo de classificação é útil em tratamentos fonoaudiológicos. No entanto, em âmbito escolar, não se pode basear a educação de um aluno surdo através, por exemplo, da leitura labial, uma vez que, possua o indivíduo surdez leve ou profunda, as dificuldades de compreensão existem e muito se perde através de tal leitura. Nos dias atuais,

a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil (Lei 9394/96) prescreve que as crianças portadoras de ‘necessidades educativas especiais’ devem ter sua escolaridade atendida, fundamentalmente, pela escola regular de modo a promover sua integração/inclusão. Entretanto, diante do contexto escolar em que vivemos, esse processo de integração/inclusão, por mais bem elaborado que seja, tem apresentado dificuldades em sua implantação pela instituição escolar. Ou seja, mesmo diante da obrigatoriedade gerada pela política educacional atual, muitos educandos surdos encontram-se à margem da escola. Alguns estão ‘incluídos’ em classes regulares e poucos conseguem permanecer no sistema (MACHADO: 39).

Mesmo que se pense em uma educação inclusiva com intérpretes, ainda assim há questões a serem observadas. O quadro atual de inclusão em escolas regulares propõe, na maioria das vezes, o aluno surdo usuário de Libras com um intérprete a sua disposição. Onde está a inclusão em uma sala de aula com uma média de quarenta alunos na qual, na maioria esmagadora das vezes, ninguém,

além do surdo e do intérprete, sabe a Língua Brasileira de Sinais? Onde está a inclusão quando o aluno surdo não tem acesso direto ao conhecimento do professor porque este também não sabe Libras? Além disto, o que fazer quando o próprio surdo não sabe a língua de sinais? Como se dá a educação oralizada? Infelizmente, esta é a realidade ainda existente e estes quadros não promovem, necessariamente, a inclusão. De acordo com Paulo César Machado (Ibidem, 2006), os surdos do Núcleo de Educação Profissional para Surdos (NEPS) e do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina – Unidade de Ensino São José – atestam as dificuldades através dos seguintes depoimentos:

“Na minha opinião a escola regular, onde se usava apenas oralismo, foi péssima, só aprendi a copiar (P2)” (Ibidem: 48);

“Quando eu estudava em função do oralismo era difícil entender os professores. Apesar de me esforçar eu vivia perguntando. Até meus colegas reconheciam a dificuldade. (P4)” (Ibidem: 48);

“A minha experiência na escola revela a falta de direitos e espaços para os surdos e suas diferenças [...] De maneira diferente e como minoria somos uma comunidade com muitas idéias (P1)” (Ibidem: 50).

Percebe-se em todos estes depoimentos a sensação de não pertencimento e o reconhecimento das dificuldades do aluno surdo em face à ideologia oralista. Ao mesmo tempo, no último relato (P1), encontra-se um dado importante. O indivíduo reconhece-se como membro de uma comunidade minoritária com muitas ideias. O grupo ao qual se refere é a comunidade surda. Devido à sensação de não pertencimento provocada por uma educação não igualitária, os indivíduos surdos agrupam-se em comunidades surdas por todo o Brasil. É através dessas comunidades e do contato com outros surdos que os indivíduos buscam sua própria identidade e língua.

De acordo com Alice Freire e Wilma Favorito (2007), a concepção etnocêntrica existente

nega aos surdos a condição de sujeito, na tentativa de apagar sua história, suas identidades e sua língua natural (a língua de sinais), fator essencial para a construção de suas comunidades linguístico-culturais. Em decorrência disso os surdos vêm enfrentando há um longo tempo, não só no Brasil, o fracasso escolar e a exclusão social, recorrentemente relatados na literatura (Góes 1996; Skliar 1998 e 1999; Freire 1998 e 1999; Souza e Góes 1999; Dorziat 1999; Sanchez 1999; Fernandes 1999; Lacerda 2000) (FREIRE & FAVORITO: 207).

Ainda segundo as autoras,

É através da linguagem que as identidades dos participantes são construídas e expressas (Cazden 1988). Portanto, segundo Edward e Mercer (1987), estudar o discurso da sala de aula envolve não só analisar como fatos são apresentados e procedimentos ensinados, mas também como os alunos são levados a construir um modo de atuar no mundo e fazer julgamentos (FREIRE & FAVORITO: 208).

Desta forma, sinaliza-se a necessidade de valorização da língua de sinais como forma de busca de identidade para o indivíduo surdo. Como explicitado por Quadros e Karnopp (2004: 29), a Libras é uma língua natural, diferentemente do que muitos ainda pensam. Para as autoras, Chomsky reconhece as investigações acerca do assunto quando coloca que

a concepção de que a articulação e a percepção envolvem a mesma interface (representação fonética) é controversa, e os problemas obscuros relacionados à interface C-I (conceptual-intencional) é ainda mais. O termo ‘articulatório’ é tão restrito que sugere que a faculdade da linguagem apresenta uma modalidade específica, com uma relação especial aos órgãos vocais. O trabalho nos últimos anos em língua de sinais evidencia que essa concepção é muito restrita. (Ibidem: 29).

Ainda segundo as autoras, a Libras é uma língua natural já que, para Chomsky, língua natural é “um conjunto (finito ou não finito) de sentenças, cada uma finita em comprimento e construída a partir de um conjunto finito de elementos” (Ibidem: 30). Assim sendo, “esses elementos básicos são as palavras faladas para as línguas orais e as palavras sinalizadas para as línguas de sinais, sendo as frases da língua, por sua vez, representáveis em termos de uma sequência dessas unidades” (Ibidem: 30).

Percebe-se, assim, que o caminho para a oferta de uma educação igualitária em termos qualitativos para os surdos é através da valorização das línguas de sinais e da cultura surda. Esta discussão tem sido trazida à luz através dos questionamentos sobre o ensino bilíngue, próximo tópico desta pesquisa.

2.3 Bilinguismo

Os estudos mais recentes na área da surdez demonstram que o ensino bilíngue tem mostrado-se o mais eficaz na educação de surdos. Para Skliar, “a

educação bilíngue, segundo definição da UNESCO (1954, apud SKLIAR 1998) é ‘o direito que têm as crianças que utilizam uma língua diferente da língua oficial de serem educadas na sua língua’” (BOTELHO: 111). Para Paula Botelho, a criança surda deve ser exposta à língua de sinais o mais cedo possível “de modo a oportunizar o desenvolvimento dos processos cognitivos e de linguagem” (Ibidem: 112). Mais ainda, na escola, a língua de sinais deve ser utilizada em todas as disciplinas e existir como disciplina curricular (Ibidem: 112), assim como os falantes nativos de português têm aula desta língua ou falantes nativos de francês aprendem as normas do francês na escola. Em uma abordagem bilíngue,

a língua escrita e a oral são ensinadas como línguas estrangeiras (L2) [...], sendo dependentes da aquisição de língua de sinais. A competência nesse campo possibilita aprender outras línguas, o que em geral se faz por metodologia de contraste entre os sistemas linguísticos – instrução comparativa – por meio da qual o surdo desenvolve habilidades linguísticas e metalinguísticas e aprende a respeitar as diversidades existentes na língua oral, escrita e de sinais. (Ibidem: 112/113).

Como exemplo bilíngue bem sucedido, cita-se a Suécia. Segundo Botelho, três circunstâncias promovem e sustentam a continuidade do modelo: a pesquisa constante sobre a língua de sinais, a participação da Comunidade Surda nas discussões e a cooperação das organizações de pais e surdos (Ibidem: 114). Como se pode perceber, o modelo bilíngue não inclui apenas aulas ministradas em Libras, mas também um conjunto de práticas e discussões que levam em conta a perspectiva surda. Ao contrário do que vem acontecendo nos últimos anos no Brasil, neste modelo, é dado ao surdo o direito de participar ativamente e decidir sobre o futuro de sua educação. Além disso, “a importância dada à leitura é parte do conjunto de condições necessárias para que os surdos se tornem competentes em ler e escrever” (Ibidem: 117).

De acordo com Freire e Favorito (2007), existem três tipos de experiências pedagógicas em Escolas de Surdos no Brasil que merecem destaque. Segundo elas, a maioria “aponta para a presença quase absoluta de professores ouvintes com certo conhecimento, mas sem a proficiência desejável em língua de sinais, e que, sozinhos, são responsáveis por suas turmas ou por suas disciplinas” (Ibidem: 214). Desta forma, o conhecimento fica prejudicado por conta da limitação na possibilidade de interação. O segundo tipo de sala de aula observado mostra professores ouvintes “não suficientemente proficientes em língua de sinais (que)

atuam em parceria com monitores surdos bilíngues” (Ibidem: 214). É importante salientar que o monitor não é intérprete. De acordo com Wilma Favorito (1999 apud FREIRE & FAVORITO, 2007) aquele é um indivíduo surdo “que permite uma organização discursiva em sala de aula que leve os alunos a uma participação ativa na construção do significado” (FREIRE & FAVORITO: 214). Mais ainda, a presença de um monitor surdo adulto em sala possibilita a identificação do aluno e o desejo do mesmo em alcançar posicionamentos profissionais relacionados à educação. O terceiro e último cenário, e também o mais desejado, apresenta “professores surdos e professores ouvintes proficientes em línguas de sinais *atuando* em escolas de surdos, sem ter que enfrentar as questões linguísticas acima apresentadas” (Ibidem: 214). Para Freire e Favorito, somente este contexto

pode garantir a condição necessária para que os saberes possam ser negociados, problematizados, questionados. No entanto, um projeto de educação bilíngue não pode ser definido apenas pela questão linguística. Mais do que isso, fazer esta opção significa também incorporar os próprios surdos nas decisões políticas referentes ao currículo, promover o vínculo entre a comunidade surda e a escola e investir na formação de professores surdos (Ibidem: 215).

Para Mônica Savedra Barretto,

o bilinguismo é um fenômeno relativo; uma condição particular, identificada pelo contexto e forma de aquisição das duas línguas, bem como pela manutenção e abandono das mesmas. Com esta condição particular, os indivíduos bilíngues apropriam-se de dois códigos distintos e os utilizam em determinadas comunidades de fala, em diferentes ambientes comunicativos [...] este uso particular assume diferentes contornos de competência linguística e comunicativa, a partir do uso funcional linguístico por ambiente comunicativo. Dei a estes contornos o nome de estágios de bilinguidade (Barretto: 121).

Os referidos estágios de bilinguidade tornam-se importantes para a presente pesquisa já que bilinguidade “representa os diferentes estágios de bilinguismo, pelos quais os indivíduos, portadores da condição de bilíngue, passam na sua trajetória de vida” (Ibidem: 128). Não se pretende caracterizar os diferentes tipos de bilinguidade existentes entre os indivíduos participantes da oficina, uma vez que o objetivo principal do presente trabalho é a identificação das condições de aprendizagem e utilização do pronome relativo “que” por alunos do ensino superior do INES. No entanto, é importante o reconhecimento destes diferentes estágios devido aos inúmeros contatos que os surdos em questão

desenvolveram e ainda desenvolvem tanto com o português como com a Libras. É importante salientar que muitos tiveram contato tardio com a própria língua de sinais por fatores extralinguísticos. Mais ainda, a consciência dos diferentes estágios de bilinguagem torna a leitura dos dados mais coerente. Apesar de estudarem em um mesmo período na faculdade, os alunos em questão apresentam produções variadas devido a diferentes exposições às línguas e a seus respectivos estágios de bilinguagem.

Dentre as dimensões de bilinguagem propostas por Monica Barreto, interessa a este estudo o contexto de aquisição das línguas. Segundo a autora, existem três tipos de origem da condição bilíngue:

se uma língua é adquirida ao mesmo tempo que outra, sendo ambas consideradas L1 (**L1a+L1b**); se uma língua é adquirida posteriormente à outra, antes da primeira ter sido maturacionada (**L1+L2**); se uma língua é adquirida posteriormente à outra, depois da primeira ter sido maturacionada (**LM+LE** (língua materna + língua estrangeira)), ou **LM + LA** (língua materna + língua-alvo) (Ibidem:129).

Ao analisar o histórico de surdos, constata-se que muitos não entram em contato com a Libras quando crianças, sendo oralizados em português por anos. Muitos, inclusive, preferem não aprender Libras porque aprendem a ver com os mesmos olhos da cultura ouvinte dominante, obedecendo ao conceito de estigma proposto por Paula Botelho (2005: 25-27). Para a autora, “as expectativas são normativas, se uma característica qualquer torna a pessoa diferente, tende a converter-se em estigma, impossibilitando sua inclusão numa categoria comum” (Ibidem: 26). Portanto, muitas vezes, o surdo prefere ser oralizado por realmente acreditar que a proposta oralista é a melhor.

Como se pode perceber, as questões que envolvem o ensino para surdos assumem caráter complexo, uma vez que as atuais tendências de ensino exigem uma mudança de postura da elite oralista dominante. Exige-se também a adoção do modelo bilíngue como a melhor forma de ensino para esses alunos. É preciso, então, pensar na Língua Portuguesa como uma segunda língua para esses indivíduos, questão abordada no próximo tópico.

2.4 O português como segunda língua

Existem três vertentes no ensino de português como segunda língua no Brasil, a saber, para índios, para estrangeiros e para surdos. O presente trabalho engloba a última modalidade e, portanto, atém-se a ela. No entanto, algumas considerações sobre o ensino do português como segunda língua são necessárias.

Como dita a literatura sobre PL2E, não somente aspectos gramaticais devem ser ensinados ao aprendiz de PL2. Existem aspectos culturais e interacionais que precisam ser transmitidos durante a comunicação. Para Nélo (2001 apud PORTO, 2006), “ensinar língua para estrangeiro implica ensinar uma nova cultura” (PORTO: 16). Segundo Rosa Marina de Brito Meyer, “o farto material disponível, elaborado em função de outras línguas, começa enfim a ser conhecido, pensado e adaptado para a língua portuguesa.” (MEYER: 67). Mais ainda,

pode ser extremamente penosa, para o linguista experiente no tratamento do português, a tomada de consciência de que muito do que se tem feito na academia é irrelevante por inaplicável, ao ensino-aprendizagem do português como língua estrangeira. Estruturas que oferecem problema para o falante nativo e que, portanto, terão merecido páginas e páginas de ensaios analítico-descritivos podem ser absolutamente irrelevantes para o falante não nativo do português (Ibidem: 68).

Desta forma, precisa-se estabelecer que tipo de material é usado no ensino de português como segunda língua. Se alguns tópicos importantes para o falante nativo são irrelevantes para aquele que não possui o português como língua materna, é impossível que se usem os mesmos materiais de ensino para um e para outro. Enquanto o falante nativo vai à escola para sistematizar algumas regras em diferentes contextos de fala de uma língua que já conhece, o falante de língua estrangeira e o surdo precisam aprender tais regras referentes a uma língua que não é sua primeira. Portanto, mesmo que já tenham entrado em contato com a língua alvo, devem sistematizá-la de forma distinta de falantes nativos. Assim sendo, não se pode basear o aprendizado dessa língua estrangeira ou da segunda língua no uso de gramáticas normativas, erro frequente na educação de surdos no Brasil. Por ser brasileiro, acredita-se, na maioria das vezes, que o aluno surdo deve estudar tais regras como os demais brasileiros ouvintes. No entanto, diferentemente do ouvinte, a língua materna do surdo não é o português. Da

mesma forma que o estrangeiro que vivencia o português como segunda língua, o surdo precisa de uma abordagem através de manuais e de materiais desenvolvidos para o ensino de PL2S. No presente trabalho, apesar de se tratar de um contexto específico no qual os alunos encontram-se na faculdade e possuem algum conhecimento de português, além de se tratar de escrita acadêmica, preserva-se a ideia inicial de desenvolvimento de material específico. Em momento algum, o aluno é apresentado, por exemplo, aos termos “função de sujeito”, “função de objeto direto” e “função de adjunto adverbial”.

Assim sendo, deve-se pensar no papel que a forma (DOUGHTY & WILLIAMS, 1998) deve desempenhar no ensino – aprendizagem de L2. No primeiro capítulo de *Focus on form in classroom: second language acquisition* (Ibidem), Catherine Doughty e Jessica Williams apontam, inicialmente, um ‘buraco’ entre pesquisa e prática, que começa por volta dos anos 1980, na aquisição de segunda língua. Com o passar do tempo, no entanto, o cenário muda e ocorre uma maior integração entre pesquisa e sala de aula. Este fato decorre de descobertas que sugerem que “quando a aprendizagem de segunda língua em sala de aula é inteiramente experimental e focada no significado, algumas características linguísticas não se desenvolvem no nível almejado” (Ibidem: 2). Surge, então, o interesse em intervenções pedagógicas e, conseqüentemente, em como e quando ensinar gramática na aquisição de uma segunda língua. As autoras remontam, então, às definições de Michael Long (1988; 1991 apud DOUGHTY & WILLIAMS, 1998) para “foco na forma”. Este autor, primeiramente, estabelece uma distinção entre “foco nas formas” e “foco na forma”. O primeiro dos termos corresponde ao que chamamos hoje de “foco na forma” e corresponde a elementos linguísticos, como as terminações dos verbos, por exemplo (DOUGHTY & WILLIAMS: 3). Já o segundo termo, segundo definição elaborada pelo referido autor, refere-se a uma “ocasional chamada de atenção para características linguísticas – pelo professor e/ou um ou mais alunos – engatilhada por problemas com compreensão ou produção” (Ibidem: 3). Mais uma vez, constata-se a sugestão de uma “ocasional chamada de atenção” para certas regras sem que estas sejam, portanto, o direcionamento da aula.

Analogamente, vem se criando ao longo dos anos uma extensa literatura sobre o papel da cultura e dos aspectos interacionais no ensino de PL2E. Como exemplos, citam-se as dissertações desenvolvidas na PUC – Rio, como *Pessoal e*

oficial ao mesmo tempo”: espaços limítrofes no ambiente de trabalho na sociedade brasileira e o ensino de português como segunda língua para estrangeiros (PORTO, 2006), *Os sentidos de FICAR: uma formalização semântico-funcional voltada para o português como língua estrangeira* (REBELO, 1999) e *A recusa a Convites no Comportamento Linguístico do Brasileiro: uma descrição do português como L1 com aplicabilidade em L2* (PRADO, 2001). É preciso, então, trabalhar-se com o conceito de antropologia social de Da Matta (1984, 1987, 1993, 1997 apud PORTO, 2006); os conceitos de diretividade, harmonia, proximidade, intimidade, informalidade e afetividade de Wierzbicka (1985, 1991, 1999 apud PORTO, 2006); a noção de Registro de Travaglia (1998 apud PORTO, 2006); as faces positiva e negativa de Brown e Levinson (1987 apud PRADO, 2001); dentre outros.

Este é um panorama geral sobre o ensino de português como segunda língua nos dias de hoje. Como visto anteriormente, muitos avanços vem sendo feitos em direção a um estudo mais voltado a aspectos realmente relevantes para um estrangeiro que aprende PL2E. Infelizmente, na área da surdez, apesar do grande avanço alcançado nas últimas décadas, ainda há muito a ser desenvolvido. Analisa-se a seguir esta vertente do PL2, chamada neste trabalho de PL2S.

2.4.1 O português como segunda língua para surdos (PL2S)

Como visto em 2.3, o bilinguismo mostra-se a corrente mais eficaz na educação de surdos atualmente. Nele, a Libras funciona como o instrumento de instrução, por ser a língua primeira do surdo, e o português escrito, como L2. Apesar de muito se discutir acerca dessa segunda língua, na verdade, não há uma nomenclatura estabelecida para o assunto como há, por exemplo, o PLE, português para estrangeiros, o PL2, português como segunda língua, ou o PL2E, português como segunda língua para estrangeiros. Cria-se, assim, no presente trabalho, a terminologia PL2S, português como segunda língua para surdos. Ressalta-se a importância desta nova terminologia por se tratar de um campo, como explicitado anteriormente, ainda carente de manuais de ensino. Acredita-se que, ao criar a nomenclatura PL2S, o presente trabalho valoriza a existência de uma área específica na surdez para a criação de manuais de ensino de língua. O

PL2S, desta forma, ultrapassa as preocupações com questões como cultura surda e métodos de ensino para alcançar também a confecção de manuais específicos para o ensino de português como segunda língua para surdos.

Ao se pensar em PL2S, faz-se necessário o levantamento de materiais destinados ao ensino de português como segunda língua para surdos. Como explicitado em 2.1.2, existem variados materiais que contam relatos de experiência de profissionais espalhados por todo o Brasil. Por esta razão, torna-se impossível relatar todos estes dados. Escolhem-se, portanto, dois materiais já citados anteriormente em 2.1.2. No entanto, no referido item, analisa-se somente a abordagem do pronome relativo “que” nestes materiais. No presente momento, trata-se das obras de um modo mais geral.

Em *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica* (SALLES ET AL, 2004), volume um, trabalham-se questões mais gerais como, por exemplo, a origem da Língua Portuguesa, identidade e cultura surdas. No segundo volume, no entanto, existem questões mais voltadas à língua propriamente dita. Encontram-se referências à relação entre leitura em PL2E e Libras; conceitos de textualidade, como coerência e coesão; a escrita de alunos surdos; os gêneros textuais no ensino do português; o uso de preposições; e o emprego do perfeito e do imperfeito do indicativo. Em relação às preposições, por exemplo, existe uma descrição de seus usos em português e em Libras e uma série de exercícios que partem do uso de textos (Ibidem: 169 – 173). No primeiro, pede-se que os alunos encontrem determinadas expressões no texto e, em um momento posterior, mostram-se frases com “para” para que os alunos sejam capazes de distinguir seus variados usos. Assim como visto com as preposições, existem inúmeros exercícios propostos para os diferentes tópicos citados anteriormente. Não cabe, neste trabalho, a análise exaustiva de todos estes temas. Pretende-se, na verdade, apenas ilustrar a variedade de propostas sugeridas para o trabalho prático com surdos.

Em *Idéias para ensinar português a alunos surdos* (QUADROS & SCHMIEDT, 2006), encontram-se três capítulos. O primeiro trata de questões como o bilinguismo, Libras e a alfabetização do aluno surdo. O segundo capítulo traz sugestões de atividades para o ensino de português a crianças surdas e o terceiro mostra alguns recursos didáticos. Desta forma, os capítulos dois e três são o foco da presente análise.

No segundo capítulo, seis atividades são propostas. A primeira intitula-se “Saco das novidades” (Ibidem: 45) e cada criança possui um saco deste tipo. Durante a semana, o mesmo permanece na escola. No entanto, no final de semana, o saco é levado para casa e cada aluno deposita algum objeto, como, por exemplo, uma boneca de pano. Na segunda-feira, os estudantes mostram seus respectivos objetos e contam em Libras a estória de cada um. A partir deste momento, inúmeras atividades podem ser realizadas. O livro sugere, por exemplo, o registro individual ou em grupo de sentenças que representem a estória contada. Além disso, ilustrações podem ser utilizadas, textos criados e interpretados de acordo com as estórias contadas em sala de aula (Ibidem: 51), os verbos utilizados também podem ser discutidos (Ibidem: 52), dentre inúmeras atividades. Além do “Saco das novidades”, existe também o “Saco surpresa” que é “uma variação da dinâmica anterior, onde a diferença básica está no fato de que o professor escolhe e traz os objetos e não a criança. Neste trabalho a ênfase é trabalhar por temáticas” (Ibidem: 54). O saco pode ser utilizado para a introdução de temas e o professor pode:

- Explorar os sinais de todos os objetos expostos;
- Brincar com as configurações de mão dos mesmos;
- Explorar os nomes dos objetos em alfabeto manual e em português;
- Comparar e analisar as palavras;
- Explorar o tema;
- Registrar a atividade em desenho e/ou português, trabalhando depois com o que for elaborado (Ibidem: 55).

A terceira atividade intitula-se “Mesas diversificadas” (Ibidem: 60) e foi desenvolvida pela professora Jane Agne do Rio Grande do Sul. Nela, utilizam-se figuras, objetos ou quaisquer coisas que remontem ao tema proposto. Mais uma vez, inúmeras outras atividades podem ser realizadas, como, por exemplo, a produção escrita de uma história vista nas figuras (Ibidem: 63). A quarta intitula-se “Vivências” e as autoras esclarecem que “a palavra VIVÊNCIA aqui significa toda situação de experiência proporcionada às crianças, antecipadamente planejada (com elas ou pelo professor) e com objetivos bem definidos” (Ibidem: 67-68). Como exemplo, cita-se um grupo de surdos da terceira série realizando um estudo sobre o Reino Vegetal em um sítio. Salienta-se a importância de

registro escrito após a atividade e a continuação da mesma em sala de aula nos dias subsequentes (Ibidem: 69-70).

A quinta proposta intitula-se “Leitura e vocabulário” e seu objetivo principal é “ampliar e fixar o conhecimento de palavras da Língua Portuguesa de forma lúdica” (Ibidem: 74). Como exemplo, destaca-se o jogo da memória com figuras e suas respectivas formas escritas. Sempre que um par é formado, o aluno repete a palavra em alfabeto manual e, posteriormente, forma frases em português escrito.

A sexta e última atividade intitula-se “Produção escrita” e seu objetivo principal é “proporcionar à criança o conhecimento e aprimoramento do uso da Língua Portuguesa escrita” (Ibidem: 84). Divide-se em “produção livre a partir de gravuras” (Ibidem: 85), na qual os alunos interpretam uma figura e, em seguida escrevem uma história sobre ela; “produção a partir de histórias em sequência” (Ibidem: 88), na qual a mesma pode ser entregue na ordem correta ou não; “produção a partir de roteiros dados” (Ibidem: 91), em outras palavras, o professor cria um roteiro de perguntas escritas ou em língua de sinais e, ao mesmo tempo, possibilita respostas subjetivas; “produção a partir de vocabulário trabalhado” (Ibidem: 93), na qual, a partir de vocabulários já conhecidos, a criança explora a figura e cria sua própria história; “produção a partir de textos já iniciados” (Ibidem: 95), na qual o aluno cria a história baseada na figura e no início previamente fornecidos; “produção a partir de textos lidos” (Ibidem: 96) que permite ao professor trabalhar em língua de sinais um texto selecionado previamente e aos alunos criarem resumos, recriarem ou, até mesmo, montarem histórias em quadrinhos; e, finalmente, “produção a partir de atividades lúdicas” (Ibidem: 96), na qual o aluno cria histórias primeiro em língua de sinais para em seguida redigi-las. Algumas sugestões são a montagem de quebra-cabeças, jogo da memória e jogos com baralhos (Ibidem: 96-97).

No terceiro capítulo, são apresentadas sugestões de recursos disponíveis em sala de aula para serem utilizados a qualquer momento por alunos e professores. Cita-se, por exemplo, um fichário a ser mantido com figuras e palavras “sobre tudo que se possa imaginar” (Ibidem: 100). Sugerem-se também um dicionário Libras/Português (Ibidem: 102); um dicionário de configuração de mãos/português (Ibidem: 103), confeccionado pelos próprios alunos; uma caixa de gravuras (Ibidem: 104), a qual, diferentemente do fichário, mostra acontecimentos

e situações; uma caixa de verbos (Ibidem: 106) que contenha gravuras representantes dos respectivos verbos; uma caixa de alfabeto (Ibidem: 108), material produzido pelos próprios alunos com figuras do alfabeto em português e sua representação em Libras; caixa com histórias em sequência (Ibidem: 110); calendários (Ibidem: 110); diários coletivos (Ibidem: 113) que incentivam as crianças a se expressarem; um cartaz de aniversários (Ibidem: 114); um mural Libras/Português, “com o objetivo de ajudar a criança a fixar palavras ou expressões em português até que possa utilizá-las sem apoio visual” (Ibidem: 116); e, finalmente, uma biblioteca da turminha ou canto da leitura (Ibidem: 116).

Como se pode perceber, os pontos mencionados são apenas ilustrações das propostas apresentadas nas referidas obras. Além destas, existem outras que não cabem ser descritas em detalhes no presente trabalho. Pretende-se, assim, apenas apresentar um panorama de dois materiais tidos como referência em PL2S por tratarem de propostas de atividades práticas em salas de aula de alunos surdos. Cabe, neste momento, o retorno ao pronome relativo “que”. No entanto, volta-se às gramáticas mencionadas na introdução deste capítulo por embasarem teoricamente o presente trabalho.

2.5

O pronome relativo em gramáticas de língua portuguesa

No presente estudo, tomam-se os conceitos de análise sobre pronomes relativos apresentados em *Moderna Gramática Portuguesa* (BECHARA, 2010), *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (CUNHA & CINTRA, 2001), *Portuguese: an essential Grammar* (HUTCHINSON&LLOYD, 1996) e *Modern Portuguese: a reference Grammar* (PERINI, 2002). Recorre-se às gramáticas de português para falantes nativos por se tratar de uma análise do uso do pronome relativo “que” na escrita acadêmica dos alunos da faculdade do INES. Desta forma, justifica-se uma abordagem teórica voltada a regras gramaticais. Além disso, buscam-se descrições de uso em gramáticas do português voltadas a estrangeiros, como as duas últimas, por se tratar, ao mesmo tempo, do ensino de português como segunda língua.

2.5.1

O pronome relativo em gramáticas do português para falantes nativos

De acordo com Celso Cunha e Lindley Cintra na *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (2001), os pronomes relativos são aqueles que “se referem, de regra geral, a um termo anterior – o ANTECEDENTE” (Ibidem: 342). Da mesma forma, Evanildo Bechara, em *Moderna Gramática Portuguesa* (2010), ressalta a referência ao antecedente (Ibidem: 102). Segundo o autor, são pronomes relativos: “qual, o qual (a qual, os quais, as quais), cujo (cuja, cujos, cujas), que, quanto (quanta, quantos, quantas), onde” (Ibidem: 102). Além disso, afirma que “que” e “o qual” se referem a pessoas ou coisas e que “quem”, anteriormente não incluído na lista de pronomes relativos apresentada por ele, refere-se a pessoas ou coisas personificadas (Ibidem: 102). Paralelamente, Cunha e Cintra (2001: 343) apresentam um quadro que admite as formas variáveis e invariáveis de tais pronomes. Como variáveis, encontram-se “o qual”, “os quais”, “cujo”, “cujos”, “quanto” e “quantos”, para o masculino, e “a qual”, “as quais”, “cuja”, “cujas” e “quantas” para o feminino. Como invariáveis, encontram-se “que”, “quem” e “onde”. Eles seguem, então, a uma exposição sobre a natureza do antecedente. Segundo os autores, o mesmo pode ser um substantivo, como em “Dêem-me **as cigarras que** eu ouvi menino” (BANDEIRA apud CUNHA & CINTRA: 343), um pronome, como em “Não serás **tu que** o vês assim?” (SÉRGIO apud CUNHA & CINTRA: 343), um adjetivo, como em “As opiniões têm como as frutas o seu tempo de madureza em que se tornam doces de **azedas** ou **adstringentes que** dantes eram” (MARQUÊS DE MARICÁ apud CUNHA & CINTRA: 343), um advérbio, como em

Lá, por onde se perde a fantasia

No sonho da beleza; **lá, aonde**

A noite tem mais luz que o nosso dia... (QUENTAL apud CUNHA & CINTRA: 343),

e, finalmente, uma oração resumida pelo demonstrativo *o*, como em “Só a febre aumenta um pouco, o que não admirará ninguém” (NOBRE apud CUNHA & CINTRA: 343).

Há situações, no entanto, em que o pronome relativo ocorre sem o antecedente. Esses são os casos de “quem” e “onde”, como nas frases “Quem tudo quer tudo perde” (BECHARA: 103) e “Passeias **onde** não ando, andas sem eu te encontrar” (PESSOA apud CUNHA & CINTRA: 346). Nestes casos, também são denominados como relativos indefinidos (CUNHA & CINTRA, 2001; BECHARA, 2010). No entanto, vale salientar que as referidas gramáticas apontam também para a divergência entre muitos autores que preferem “subentender um antecedente adaptável ao contexto” (BECHARA: 103), como em “Passeias **no lugar em que** não ando...” (CUNHA & CINTRA: 346).

Com relação à função sintática, os pronomes relativos podem ser sujeito, “Quero ver do alto do horizonte, **que** foge sempre de mim” (MARIANO apud CUNHA & CINTRA: 344); objeto direto, “- Já não lembra da picardia **que** me fez?” (RIBEIRO apud CUNHA & CINTRA: 344); objeto indireto, “Eu aguardava com uma ansiedade medonha esta cheia **de que** tanto se falava” (REGO apud CUNHA & CINTRA: 344); predicativo, “Não conheço **quem** fui no **que** hoje sou” (PESSOA apud CUNHA & CINTRA: 345); adjunto adnominal, “Há pessoas **cuja** aversão e desprezo honram mais que os seus louvores e amizade” (MARQUÊS DE MARICÁ apud CUNHA & CINTRA: 345); complemento nominal, “Lembrava-me de que deixara toda a minha vida ao acaso e que não pusera ao estudo e ao trabalho com a força **de que** era capaz” (BARRETO apud CUNHA & CINTRA: 345); adjunto adverbial, “Entrava-se de barco pelo corredor da velha casa de cômodos **onde** eu morava” (QUINTANA apud CUNHA & CINTRA: 345); ou agente da passiva, “- Sim, sua adorável pupila, a quem amo, a quem idolatro e **por quem** sou correspondido com igual ardor!” (AZEVEDO apud CUNHA & CINTRA: 345).

Como se pode observar, uma vez serem as referidas gramáticas destinadas a falantes nativos de português, o pronome relativo é abordado de forma descritiva e são apresentadas regras de uso referentes à norma padrão da língua. As funções sintáticas apresentadas por Celso Cunha e Lindley Cintra (2001) são de extrema importância para o presente estudo, uma vez que se selecionam as funções de sujeito, objeto direto e adjunto adverbial como integrantes da oficina desenvolvida. Resta, então, analisar a abordagem dispensada a tais pronomes em gramáticas de português para falantes não nativos.

2.5.2

O pronome relativo em gramáticas de português para falantes estrangeiros

As gramáticas selecionadas para esta análise são a *Modern Portuguese: a reference Grammar* (2002) de Mário Perini e *Portuguese: an essential Grammar* (1996) de Amélia P. Hutchinson e Janet Lloyd. Ambas são escritas em língua inglesa e se destinam a aprendizes não nativos de português. A primeira, no entanto, possui um público mais direcionado. Perini destina sua gramática a alunos falantes de inglês de todos os níveis, especialmente, dos intermediário e avançado (PERINI: xxi) e, por esta razão, o autor faz, ao longo de seu texto, comparações entre as línguas inglesa e portuguesa. Ele dedica também atenção especial a comparações entre as formas oral e escrita. Estas comparações tornam-se imprescindíveis para a análise dos dados do presente estudo, uma vez que há variados aspectos da linguagem oral representados na escrita, como se percebe no capítulo três desta dissertação. Já Amélia Hutchinson e Janet Lloyd (1996) destinam sua gramática a alunos de português de todos os níveis e estabelecem também comparações entre as línguas portuguesa e inglesa. Há, no entanto, referências à variante europeia da língua portuguesa.

2.5.2.1

Portuguese: an essential Grammar³

Em *Portuguese: an essential Grammar* (1996: 45), Amélia Hutchinson e Janet Lloyd apresentam como pronomes relativos “que”, “o que”, “a que”, “os que”, “as que”, “quem”, “onde”, “o qual, a qual, os quais, as quais”, “cujo, cuja, cujos, cujas”, “quanto, quanta, quantos, quantas” e suas respectivas traduções para o inglês. Para “que”, as autoras apresentam “who, whom, which, that” e para “o que, a que, os que, as que”, “the one that/who, the ones that/who, what” (Ibidem). Estes são os pronomes relativos mais frequentes e se referem a pessoas ou coisas. Podem também ocorrer como sujeitos ou objetos de um verbo (Ibidem: 46), e nas funções de sujeito e objeto direto (CUNHA & CINTRA: 344), respectivamente. Nos exemplos apresentados pelas autoras, destaca-se “Aquela rapariga *que* falou contigo na festa é minha prima” (HUTCHINSON & LLOYD: 46), no qual se

³HUTCHINSON, A. P.; LLOYD, J. **Portuguese: an essential Grammar**. London: Routledge, 1996

emprega a palavra “rapariga”, notadamente, um termo do português de Portugal. Existe também, como na gramática de Perini (2002), uma referência a não omissão dos pronomes relativos em português diferentemente do inglês.

Em relação a “quem”, Hutchinson e Lloyd (1996: 46) apresentam “who, whom, the one/the ones who” como traduções. As autoras mostram dois tipos diferentes de uso para este pronome. Primeiramente, “quem” pode substituir “que” quando o verbo “ser” introduz a oração subordinada. O verbo que segue “quem”, então, assume a terceira pessoa do singular, como em “Foste tu *quem* contou o meu segredo!” (Ibidem: 46). No entanto, “Foste tu *que* contaste o meu segredo” (Ibidem: 46). Segundo, esclarecem que “quem” é usado para pessoas e é antecedido por uma preposição, tal como “com, a, contra, entre, excepto, para, perante, por, salvo, segundo, sob, sobre” (Ibidem: 46). Como exemplos, as autoras citam, dentre outros, “O rapaz com *quem* falei é de Lisboa” e “Perante *quem* fizeste tal afirmação?” (Ibidem: 46). Para “onde”, apresentam “where” e “in which” e ressaltam seu uso com lugares. As autoras apontam também para suas possíveis variações como “aonde” e “donde”, por exemplo (Ibidem: 46).

Para “o qual, a qual, os quais, as quais”, Hutchinson e Lloyd (1996: 47) apontam “who, whom, which, that”. Os pronomes mencionados referem-se a pessoas ou coisas, além de serem precedidos por um “nome com o qual concordam em gênero e número (podem ser usados para substituir os pronomes relativos **que** e **quem** para tornar a frase mais clara)” (Ibidem: 47), como em “Esta é a pessoa a qual me refiro” (exemplo próprio). Para “cujo, cuja, cujos, cujas”, apontam “whose, of whom, of which” (Ibidem: 47). Estes pronomes indicam posse, podem referir-se a pessoas ou coisas e são seguidos por um nome com o qual concordam em gênero e número, como em “É esta a camisa *cujos* botões se perderam?” (Ibidem: 47). Para “quanto, quanta, quantos, quantas”, “all that/who, everything that, everyone who” são apontados como suas traduções para o inglês. As autoras colocam que esses pronomes são “normalmente precedidos pelos pronomes indefinidos **tudo; todo, toda, todos, todas**” (Ibidem: 47), como em “Todos *quantos* viram o acidente afirmaram ter sido por excesso de velocidade” (Ibidem: 48).

2.5.2.2 *Modern Portuguese: a reference Grammar*⁴

Segundo Mário Perini em *Modern Portuguese: a reference Grammar* (2002), gramática voltada a falantes de inglês, os pronomes relativos são “que”, “o qual/a qual/os quais/as quais”, todos estes traduzidos ao inglês como “which”; “quem”, “who”; “cujo/cuja”, “whose”; e “onde”, “where” (PERINI: 124-125). O autor afirma que “o qual” concorda em número e gênero com seu antecedente, como em “A cidade na qual eu morei” (Ibidem: 125) e que “cujo” concorda com o nome subsequente, como em “O rapaz cuja mãe me telefonou” (Ibidem: 125). Ele afirma ainda que “o qual” e “cujo” são usados basicamente na forma escrita e se refere ao capítulo intitulado “Complex Sentences” para o estudo de orações relativas. Neste capítulo, Perini apresenta as noções de **antecedente** e **orações restritivas vs. não-restritivas** (Ibidem: 508). Como antecedente, encontra-se o nome que é modificado pela oração relativa e que “deve vir imediatamente antes do pronome relativo (com preposição, se houver)” (Ibidem: 508). Ele cita também, assim como visto nas gramáticas de português como língua nativa, as orações relativas que não apresentam um antecedente, como “Quem quiser pode entrar” (Ibidem: 508), e as classifica como “free relative clauses”. Já a distinção entre orações restritivas e não restritivas acontece, basicamente, a nível semântico. Em “O apartamento que eu comprei é muito pequeno” (Ibidem: 509), a oração sublinhada é restritiva, pois identifica o apartamento de que se fala. No entanto, em “O apartamento, que é muito pequeno, fica em Ipanema” (Ibidem: 509), a oração sublinhada é não restritiva, pois apenas adiciona uma qualidade a um conceito já identificado (Ibidem: 509). O autor segue, então, a uma comparação entre português e inglês ao estabelecer que, nas duas línguas, as orações relativas são introduzidas por pronomes relativos. A diferença, no entanto, reside no fato de que, em português, não se é permitido omitir o pronome relativo. Em seguida, Perini analisa separadamente cada pronome.

⁴ PERINI, M. A. **Modern Portuguese: a reference Grammar**. Connecticut: Yale University, 2002

2.5.2.2.1 O qual

Segundo Perini, “o qual” concorda em número e gênero com seu antecedente e é preferido na língua escrita após preposições, como em “A reunião da qual eu falei” (Ibidem: 510). Este, aliás, é o único contexto em que “o qual” é mais frequente do que “que”. Nas orações não restritivas, “que” é mais usado, como em “O apartamento, que é muito pequeno, fica em Ipanema” em lugar de “O apartamento, o qual é muito pequeno, fica em Ipanema” (Ibidem: 510). Além disso, “o qual” não é utilizado em orações restritivas sem uma preposição a não ser que seja para evitar ambiguidade, como em “A mãe do menino, a qual os policiais estão tentando localizar,...” (Ibidem: 510).

2.5.2.2.2 Cujo

Através de uma comparação entre o português e o inglês, o autor mostra que “cujo” corresponde a “whose” e que, diferentemente, não pode ser usado em interrogativas. Para tal, os falantes de português utilizam “de quem”, como em “De quem é esse livro?” (Ibidem: 511). Mais ainda, “cujo” pode ser utilizado para pessoas e objetos, além de concordar em número e gênero com o nome que o segue enquanto “whose” somente se refere a pessoas e não admite flexão (Ibidem: 511). A *Modern Portuguese: a reference Grammar* (2002) também aponta que “cujo” é mais utilizado na língua escrita enquanto, na língua oral, os falantes preferem construções como “O motorista que eu estou namorando com a irmã dele” (Ibidem: 513).

2.5.2.2.3 Onde

Perini mostra que “onde” é usado para indicar locação, como o “where” do inglês, e que pode aparecer precedido de preposição, como em “O sítio para onde você mandou suas crianças” (Ibidem: 511).

2.5.2.2.4 Como

Perini afirma que “como” pode ser usado como pronome relativo quando seu antecedente denota maneira, como em “A maneira como ele me tratou” (Ibidem: 511). Nestes casos, “como” corresponde à sequência “preposição + o qual” e pode ser substituído pela mesma. Portanto, o exemplo anterior pode ocorrer como “A maneira pela qual ele me tratou” (Ibidem: 512). É importante ressaltar, no entanto, que este tipo de substituição é mais frequente na língua escrita. Na língua oral, os falantes preferem o uso de “que”, como em “A maneira que ele me tratou” (Ibidem: 512).

2.5.2.2.5 Quem

Segundo o autor, o pronome “quem”, diferentemente do “who” do inglês e do “quien” do espanhol, é usado em orações sem antecedentes, como em “Eu aprecio quem reconhece seus erros” (Ibidem: 512). Pode também ocorrer sem antecedente e com preposição, como em “Eu sei com quem você anda saindo” (Ibidem: 512), ou com antecedente e preposição, como em “O patrão para quem eu trabalho” (Ibidem: 512). Ao comparar as línguas inglesa e portuguesa, Perini resalta também que as orações com “who” que apresentam antecedente e nenhuma preposição ocorrem com “que” ou “o qual” em português, como em “O mecânico que consertou seu carro” (Ibidem: 512).

2.5.2.2.6 O que

Segundo a *Modern Portuguese: a reference Grammar* (2002), “o que”, assim como “what”, ocorre, mais frequentemente, sem um antecedente, como em “Guarde o que sobrar na geladeira” (Ibidem: 512). No entanto, quando apresenta um antecedente, este corresponde a uma oração como no exemplo “Daniel chegou na hora, o que me surpreendeu” (Ibidem: 513).

2.5.2.2.7 Que

É considerado o pronome relativo genérico e pode ser utilizado com ou sem preposição. O uso da mesma é atribuído principalmente à língua escrita, uma vez que falantes nativos de português preferem construções sem a precedência da preposição ao pronome relativo na língua oral (Ibidem: 513). Como visto na análise de dados, a preferência pelo uso do pronome relativo não preposicionado, apontada por Perini (2002), na função de adjunto adverbial (CUNHA & CINTRA, 2001) é extremamente comum na produção escrita de surdos e ouvintes. Existe também a possibilidade de uso de uma construção alternativa de preposição e pronome relativo, como, por exemplo, em “O patrão para quem eu trabalho” (PERINI: 513) no lugar de “para o qual”. Pode-se também utilizar um pronome pessoal após a preposição, como em “O patrão que eu trabalho para ele” (Ibidem: 513).

Como visto, a gramática de Perini (2002) apresenta exemplos mais voltados ao português do Brasil e estabelece comparações entre as formas oral e escrita. Portanto, torna-se uma obra mais interessante ao escopo do presente trabalho que, por sua vez, esbarra em dados orais representados na escrita dos informantes.

2.6 Metodologia

Como visto anteriormente, o presente trabalho fundamenta-se nos conceitos de análise propostos por Bechara (2010) e Cunha & Cintra (2001) e nas descrições oferecidas por Perini (2002) e Hutchinson e Lloyd (1996). No entanto, para a formulação dos exercícios da oficina, baseia-se, fundamentalmente, nas funções sintáticas apresentadas por Cunha & Cintra (2001). Como já explicitado, as funções desempenhadas pelo pronome relativo podem ser de sujeito, objeto direto, objeto indireto, predicativo, adjunto adnominal, adjunto adverbial, complemento nominal ou agente da passiva (Ibidem, 2001). No entanto, torna-se impossível abordar todas estas funções e pronomes em apenas uma oficina. Opta-se, portanto, pelo pronome relativo “que”, apontado como “problema” pelos professores do INES na escrita acadêmica dos surdos e dos ouvintes que estudam lá. Tal afirmativa confirma-se no primeiro volume de *Ensino de língua*

portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica (SALLES ET AL, 2004) ao se apresentar o conceito de interlíngua.

Ao comparar as produções escritas de aprendizes ouvintes não nativos de português às produções de surdos que utilizam o mesmo como segunda língua, os autores concluem que as dificuldades básicas são praticamente as mesmas (Ibidem: 121). Além disso, “a articulação das propriedades da língua nativa e da língua-alvo dá origem à chamada *interlíngua*” (Ibidem: 116). Nesta interlíngua, o aprendiz faz generalizações e cria regras devido a sua capacidade para a aquisição da linguagem (Ibidem: 121). Nos textos escritos por surdos, são características frequentes da interlíngua o

vocabulário reduzido, ausência de artigos, preposições, concordância nominal e verbal, uso reduzido de diferentes tempos verbais, falta de elementos formadores de palavras (afixos), verbos de ligação (ser, estar, ficar etc), ausência de conectivos, tais como conjunções, pronomes relativos etc, além de uma colocação aparentemente aleatória de elementos na oração (Ibidem: 121).

Uma vez escolhido o pronome relativo, precisa-se também delimitar quais funções a se trabalhar. Para tal, realiza-se uma pesquisa, em 2010, durante o curso da disciplina *Aspectos de uma gramática do português como segunda língua*, ministrada pela professora doutora Rosa Marina de Brito Meyer no programa de pós-graduação da PUC – Rio. Tal pesquisa relaciona-se ao diagnóstico das funções sintáticas do relativo *que* em trabalhos monográficos desenvolvidos por pós-graduandos da PUC- Rio, que representam a escrita acadêmica, e à escolha das três funções mais produtivas para aplicação na oficina. No entanto, não se pretende supor que a escrita de universitários surdos, que utilizam o português como segunda língua, deva igualar-se a de universitários ouvintes, falantes nativos do mesmo. Pretende-se, na verdade, apenas constatar quais as funções mais utilizadas na escrita acadêmica.

Surpreendentemente, descobre-se que se pode estar iniciando um processo na língua escrita que a língua oral já vem sofrendo ao longo dos anos. É importante salientar que este processo não se relaciona à interlíngua mencionada anteriormente. Esta se refere ao aprendizado de uma segunda língua ou língua estrangeira, enquanto o presente processo refere-se a um dado que ocorre com falantes nativos de português. De acordo com Perini (2002), o falante nativo prefere o uso de construções mais simples na língua oral, como, por exemplo, “O

patrão que eu trabalho para ele” (Ibidem: 513) em lugar de “O patrão para quem eu trabalho” (Ibidem: 513) e “O homem que gosto” em lugar de “O homem de que gosto” (exemplo próprio). Na pesquisa desenvolvida com trabalhos monográficos, constata-se que as de sujeito, objeto direto e adjunto adverbial são as mais utilizadas. As demais apresentam um número de ocorrências não significativo ou nulo, fato que confirma a afirmação de Perini. Deve-se, assim, organizar a oficina no INES com base neste resultado.

Os participantes são alunos do curso bilíngue do ensino superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e se encontram no primeiro e quarto períodos. A pesquisa é composta por três turmas distintas, a saber, duas de primeiro período, devido à pequena quantidade de alunos em cada uma, e uma de quarto. Os indivíduos são homens e mulheres de idades variadas, surdos e ouvintes, alunos das professoras A e B. No total, são trinta e oito alunos ouvintes e catorze alunos surdos. É importante ressaltar que, dentre os catorze surdos, nenhum participa de todas as etapas da oficina devido à liberdade de entrada e saída de sala existente no ambiente universitário. Desta forma, mantém-se a produção de todos os surdos envolvidos e se seleciona o mesmo número de ouvintes para a análise. No entanto, estes ouvintes participam de todas as etapas da oficina. Esta é realizada em dias e horários diferentes de acordo com a disponibilidade de cada turma e é basicamente aplicada nas aulas de Língua Portuguesa e Práticas Discursivas e Especificidades Linguísticas. Passa-se, então, às atividades desenvolvidas.

2.6.1

Atividades

A oficina é composta por dois testes diagnósticos, um inicial, chamado de TDI (Anexo 6a.16), e um final, chamado de TDF (Anexo 6a.18). Como o nome sugere, o teste diagnóstico inicial é aplicado no início da oficina para que se constate a produção prévia dos alunos. Após o teste inicial, seguem-se exercícios (Anexo 6a.17) referentes às funções de sujeito, objeto direto e adjunto adverbial, separadamente. Para finalizar, o teste diagnóstico final é aplicado para que se comparem as produções inicial (TDI) e final (TDF) dos alunos. Segue-se uma análise detalhada do material.

2.6.1.1

Teste diagnóstico inicial (TDI)

A primeira atividade, TDI1 (Anexo 6a.16-TDI1), baseia-se em “produção livre a partir de gravuras” (QUADROS & SCHMIEDT, 2006). Apresentam-se aos alunos algumas figuras relacionadas ao personagem Zé Carioca e se pede que eles criem uma história. Este é um momento de produção livre para que se testem as ocorrências de pronomes relativos. Na segunda atividade, TDI2 (Anexo 6a.16-TDI2), mostra-se uma história previamente criada sobre as mesmas figuras e os indivíduos devem compará-la as suas próprias versões. Em seguida, os mesmos completam o texto com a palavra mais adequada. O primeiro item, TDI2a, refere-se a “que” com função de sujeito; TDI2b, objeto direto; e TDI2c, adjunto adverbial. No entanto, os alunos não recebem nenhum tipo de indicação de resposta. A partir do terceiro exercício, TDI3 (Anexo 6a.16-TDI3), no entanto, existem exemplos antes de cada atividade. Neste momento, pede-se que os participantes completem as frases dadas com a palavra que julgam mais conveniente, como em “*Esta é a caneta _____ escreve bem*”. Este tipo de exercício ocorre em TDI3, TDI4, TDI5 e TDI6 (Anexo 6a.16-TDI3, TDI4 e TDI5). No entanto, é importante salientar que TDI3 refere-se integralmente à função de sujeito; TDI4, objeto direto; e TDI5, adjunto adverbial. Somente em TDI6 (Anexo 6a.16-TDI6), mesclam-se as três funções e se cobra a distinção entre elas. Desta forma, a atividade TDI6 é a escolhida para comparação com os resultados correspondentes do teste diagnóstico final (Anexo 6a.18). No sétimo exercício, TDI7 (Anexo 6a.16-TDI7), apresentam-se duas frases distintas e se pede que o aluno forme uma só sentença, como em “*Este é o menino. O menino faz aniversário hoje*”. Para tal, o indivíduo necessita do uso do pronome relativo adequado nas funções de sujeito, objeto direto e adjunto adverbial em TDI7a e TDI7b; TDI7c e TDI7d; e TDI7e e TDI7f, respectivamente. Na etapa seguinte, TDI8 (Anexo 6a.16-TDI8), os alunos devem utilizar o pronome relativo adequado para completar as frases. No entanto, também devem fornecer o verbo selecionado na forma adequada. No teste inicial, pede-se que usem o presente, como em “*O carro (meu pai - dirigir) _____ é bonito*”. Finalmente, em TDI9 (Anexo 6a.16-TDI9), palavras em ordem trocada devem ser ordenadas para

que formem sentenças aceitáveis em Língua Portuguesa (SALLES ET AL, vol. 2, 2004).

2.6.1.2 Oficina (Of)

Após o teste diagnóstico inicial, começam-se as atividades da oficina (Anexo 6a.17), momento no qual são permitidas explicações sobre o assunto. As atividades relacionadas à função de sujeito correspondem aos cinco primeiros exercícios; à de objeto direto, do sétimo ao décimo primeiro; e a de adjunto adverbial, do décimo terceiro ao décimo sétimo. Os exercícios seis e doze são revisões das funções vistas até o momento de suas respectivas aplicações. É importante esclarecer que todas as atividades são moldadas previamente em uma apresentação de slides.

Em Of1 (Anexo 6a.17-Of1), figuras são apresentadas previamente em uma apresentação de slides. Neste momento, os indivíduos produzem frases em Libras. Em seguida, utiliza-se o “saco surpresa” de Ronice Quadros e Magali Schmiedt (2006) com as mesmas figuras. Cada aluno tira duas “peças” e todos escrevem frases em português. Por exemplo, se um aluno sorteia “caneta – escrever bem”, todos escrevem “*Esta é a caneta que escreve bem*”, previamente discutida na apresentação de slides e, portanto, devidamente contextualizada.

Em Of2 (Anexo 6a.17-Of2), são entregues três frases com três opções de palavras para preenchimento. O aluno deve escolher qual a única palavra que completa as três frases. Esta é uma atividade de reconhecimento do pronome relativo.

Em Of3 (Anexo 6a.17-Of3), da mesma forma que em TDI7 (Anexo 6a.16-TDI7), os indivíduos devem unir frases como “*Este é o carro. O carro buzina alto*” através do uso do pronome relativo. Em Of4 (Anexo 6a.17-Of4), assim como em TDI8 (Anexo 6a.16-TDI8), os participantes devem completar frases com o pronome relativo adequado e os verbos no presente do indicativo, como em “*Esta é a mulher (fazer judô) _____*”. Finalmente, em Of5 (Anexo 6a.17-Of5), assim como em TDI9 (Anexo 6a.16-TDI9), os participantes colocam as palavras dadas em ordem correta. Esta atividade é inspirada no segundo volume de *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a*

prática pedagógica (SALLES ET AL, 2004). Neste momento, as frases são entregues em tiras de papel para que grupos montem-nas em conjunto. Em seguida, o exercício é entregue impresso com todas as frases para cada aluno que deve, por sua vez, escrever as mesmas na ordem correta.

No sexto exercício, Of6 (Anexo 6a.17-Of6), revisa-se a função de sujeito através do uso do “saco surpresa” (QUADROS & SCHMIEDT, 2006). Mais uma vez, como em Of1 (Anexo 6a.17-Of1), os alunos sorteiam figuras para a formação de frases em Libras e, em seguida, em português escrito. Tem-se o cuidado, no entanto, de não repetição das figuras.

Após a revisão da função de sujeito, iniciam-se as atividades voltadas à função de objeto direto. Em Of7 (Anexo 6a.17-Of7), utiliza-se uma adaptação de “Mesas diversificadas” (QUADROS & SCHMIEDT, 2006) para a simulação de compras. Em uma mesa, distribuem-se algumas fotos de objetos com seus preços afixados. Cada aluno recebe dinheiro de papel e compra aquilo que puder. Todos voltam a seus lugares e, depois de exemplos, produzem frases como, “*O brinco que comprei é grande*”.

Em Of8 (Anexo 6a.17-Of8), assim como em Of2 (Anexo 6a.17-Of2), os indivíduos escolhem uma única opção, “que”, para completar as três frases dadas. As opções são “isto”, “que” e “ela”. É importante salientar que as frases dadas referem-se aos itens “comprados”. Em Of9 (Anexo 6a.17-Of9), os alunos completam sentenças como “_____comprou um chinelo. O chinelo é marrom” com os nomes das pessoas que “compraram” os respectivos itens. Em seguida, unem as frases, como em “_____ comprou o chinelo que é marrom”.

A introdução com as “Mesas diversificadas” (QUADROS & SCHMIEDT, 2006) permite, durante os exercícios subsequentes, a referência a esta atividade e, portanto, o uso dos verbos no passado. Desta forma, em Of10 (Anexo 6a.17-Of10), os indivíduos completam as frases dadas com o pronome relativo adequado e com o verbo no passado, diferentemente de Of4 (Anexo 6a.17-Of4). Em seguida, em Of11 (Anexo 6a.17-Of11), como em Of5 (Anexo 6a.17-Of5), palavras são distribuídas em grupos diferentes para a formação de frases. Em um momento posterior, estas mesmas palavras são entregues em forma de exercício escrito para que sejam postas na ordem correta (SALLES ET AL, vol.2, 2004).

Após a última atividade desenvolvida sobre a função de objeto direto, segue um exercício de revisão desta e da função de sujeito. Em Of 12 (Anexo 6a.17-Of12), existe um texto sobre Pelé, famoso jogador de futebol, baseado em informações obtidas em página da Internet⁵. Primeiro, a história é contada em Libras pelo intérprete. Em seguida, os alunos recebem o texto, o intérprete faz a leitura em Libras e eles, então, completam com a palavra adequada. Os dois primeiros itens, Of12a e Of12b, correspondem à função de sujeito enquanto o terceiro, Of12c, à de objeto direto.

Após a revisão, segue-se às atividades voltadas à função de adjunto adverbial. Em uma apresentação de slides, mostra-se uma figura do bairro onde moro e descrevo em Libras este lugar. O objetivo é que os indivíduos sejam capazes de nomear o referido bairro. Após a identificação, a pesquisadora mostra a seguinte frase “*Tijuca é o lugar em que moro*” em português escrito. Os alunos são, então, divididos em duplas para que descrevam, através do uso da Libras ou de mímicas (QUADROS & SCHMIEDT, 2006), os bairros onde moram. Da mesma forma, seus parceiros de atividade devem adivinhar e produzir uma frase em português escrito como, por exemplo, “*Bangu é o lugar em que você mora*” (Anexo 6a.17-Of13).

Após a introdução do tópico, sistematiza-se o uso de “em que” através do exercício Of14 (Anexo 6a.17-Of14). Neste, o aluno deve ser capaz de escolher “em que” como única opção para completar as três frases dadas. As opções são “em que”, “que” e “para que”. Percebe-se, então, que é exigida a distinção entre “que” e “em que”.

Em Of15 (Anexo 6a.17-Of15), assim como em Of9 (Anexo 6a.17-Of9) e Of3 (Anexo 6a.17-Of3), os alunos devem unir as frases dadas através do uso do pronome relativo adequado enquanto em Of16 (Anexo 6a.17-Of16), como em Of10 (Anexo 6a.17-Of10), os indivíduos completam com o pronome adequado e com a forma verbal correta. Neste momento, no entanto, volta-se ao uso do presente.

Finalmente, em Of17 (Anexo 6a.17-Of17), seguindo os mesmos procedimentos de Of5 (Anexo 6a.17-Of5) e Of11 (Anexo 6a.17-Of11), os participantes colocam as palavras dadas em ordem para a formação de frases

⁵<http://pt.wikipedia.org/wiki/Pel%C3%A9> Acesso em: Julho/2010

aceitáveis em Língua Portuguesa. Ao final das atividades, segue-se a aplicação do teste diagnóstico final (Anexo 6a.18) para a comparação das produções inicial e final dos alunos.

2.6.1.3 Teste diagnóstico final (TDF)

O teste diagnóstico final (Anexo 6a.18) segue os mesmos parâmetros do TDI (Anexo 6a.16). Assim como em TDI1 (Anexo 6a.16-TDI1), são apresentadas figuras para que os alunos criem uma história em Libras e, em seguida, em português escrito (QUADROS & SCHMIEDT, 2006). Desta vez, no entanto, são apresentadas figuras que se relacionam especificamente à cultura surda (Anexo 6a.18-TDF1). Em seguida, em TDF2 (Anexo 6a.18-TDF2), os alunos recebem o texto escrito para que completem com a palavra adequada. Fala-se do fundador do Instituto e, neste momento, torna-se importante salientar que se mantém o termo encontrado na página da Internet. Portanto, o termo “Imperial Instituto de Surdos Mudos” é mantido por se tratar do primeiro nome dado ao INES. De forma alguma, pretende-se perpetuar o uso errôneo do termo “surdo-mudo”⁶. Em TDF2a, TDF2b e TDF2c usam-se as funções de sujeito, adjunto adverbial e objeto direto, respectivamente.

Em TDF3 (Anexo 6a.18-TDF3), como em TDI6 (Anexo 6a.16-TDI6), os indivíduos devem completar as frases dadas com o pronome relativo adequado. As três funções estão mescladas, respectivamente, em TDF3a, TDF3b e TDF3c.

Nos exercícios seguintes, a mescla de funções permanece. Os itens “a” referem-se à função de sujeito; os “b”, à de objeto direto; e os “c”, à de adjunto adverbial. Em TDF4 (Anexo 6a.18-TDF4), assim como em TDI7 (Anexo 6a.16-TDI7), os participantes devem unir frases através do pronome relativo; em TDF5 (Anexo 6a.18-TDF5), como em TDI8 (Anexo 6a.16-TDI8), completar com o relativo e o verbo no presente; e em TDF6 (Anexo 6a.18-TDF6), como em TDI9 (Anexo 6a.16-TDI9), formar frases na ordem correta.

Estes são, portanto, os exercícios propostos na oficina. Resta, então, a análise dos dados encontrados, tema do próximo capítulo.

⁶ <http://www.ines.gov.br/desu/sa-desu/pdfs/PDI.pdf> Acesso em: Julho 2010. É importante lembrar que o termo “surdo-mudo” é errôneo por não representar a realidade. Muitos surdos não falam por causa de sua deficiência auditiva e não por serem mudos.