

# CONSTRUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO NO ENSINO DE LPL2: EXPERIÊNCIA COM A CRÔNICA

Valeria Campos Muniz\*  
Fernanda Beatriz Caricari de Moraes\*\*

**Resumo:** Este artigo apresenta uma proposta de unidade didática (UD) para o estudo do gênero textual crônica, na disciplina Língua Portuguesa I para surdos, em um curso superior de Pedagogia. Para a realização do material, levamos em consideração questões de letramento (STREET, 2014; ROJO; MOURA, 2019; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, entre outros), estudos sobre confecção de material didático (RAMOS, 2004; LEFFA, 2007), além de estudos precursores sobre ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos (QUADROS, 1997; FERNANDES, 2006; PEREIRA, 2014; LODI, 2013). A UD desenvolvida contemplava inicialmente quatro etapas (pré-leitura, leitura, aspectos linguísticos e produção textual), depois, foi incluída uma atividade de *performance*, solicitada pelos alunos, que culminou com uma produção em vídeo. Esse sequenciamento revelou aspectos importantes da compreensão escrita desses alunos e como questões de usos da língua podem ser trabalhadas, reatualizando a práxis pedagógica, gerando posicionamento crítico, ampliação do conhecimento de mundo e maiores oportunidades de aprendizagem do gênero trabalhado.

**Palavras-chave:** Material didático. Ensino de surdos. Língua portuguesa como segunda língua. Gêneros textuais. Crônica.

## INTRODUÇÃO

A escola, ambiente de construção de saberes e de socialização, constitui-se como um dos espaços fundamentais para o ensino da língua portuguesa ao estudante surdo. O ingresso nesse âmbito pode representar para esse sujeito não só um primeiro contato efetivo com a

---

\* Pós-doutorado em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), doutorado em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Professora adjunta do Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines). Docente do mestrado profissional em Educação Bilíngue (Ines/MEC-RJ). *E-mail:* valcammuniz@gmail.com

\*\* Pós-doutorado em Estudos Linguísticos, Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP). Professora adjunta da Academia da Força Aérea. Docente colaboradora do mestrado profissional em Educação Bilíngue do Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines/MEC-RJ). *E-mail:* fernandacaricari@gmail.com

escrita, como também com o mundo à sua volta, muitas vezes ainda restrito a elementos presentes no entorno familiar.

A aprendizagem da língua escrita significa, portanto, a possibilidade de o surdo passar de uma situação de convivência à margem do dia a dia da sociedade, para efetivamente, do contato com os usos sociais da leitura e da escrita, produzir significado e se transformar em nível pessoal. Nesse sentido, as trocas simbólicas intermediadas pela leitura não se resumem a um ato de decodificação da linguagem, num processo "autônomo" de letramento (STREET, 2014), que, de modo descontextualizado, tem sua realização sob uma perspectiva funcional e mecânica. Ao contrário, a ênfase no conteúdo e não no processo envolverá o desenvolvimento da compreensão e o sentimento de pertença a um mundo que pouco a pouco vai sendo descortinado pelas letras.

A esse respeito, cabe à escola "criar eventos de letramento" (ROJO; MOURA, 2019, p. 18) que ampliem a participação do surdo em práticas letradas fora do domínio cotidiano, como pegar ônibus ou sacar dinheiro no banco. Tal letramento, embora extremamente importante, não promove a reflexão crítica, não torna o aluno agente no processo de construção do significado, retirando-o da condição de "paciente do pensar" do professor (FREIRE, 1987, p. 20).

Sob esse prisma, importa compreender os letramentos no sentido plural, em uma sociedade multifacetada e heterogênea, cujas práticas diversificadas de letramentos realizam-se por meio de "diferentes modos culturais de utilizar a linguagem escrita" (ROJO; MOURA, 2019, p. 170). Os letramentos, portanto, não se associam a uma determinada "competência", que permita extensões do tipo "letramento político, letramento emocional", tampouco a um "modo ou canal, como letramento visual, letramento do computador", mas às "práticas sociais ligadas à construção, aos usos e aos significados do letramento no contexto" (STREET, 2012, p. 73). Ou seja, conformado à teoria da pedagogia dos letramentos críticos, em sua acepção plural, o alunado, como corpo detentor de múltiplas vozes, com identidades diversas, precisa ser "equipado com ferramentas críticas necessárias para 'ler' textos e 'ler' o mundo, a fim de ser capaz de transformar seu mundo e seu lugar nele" (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 144).

Entretanto, as práticas de leitura desenvolvidas pela e na escola, de maneira geral, ainda voltadas para alunos que têm a língua portuguesa como primeira língua, excluem indivíduos surdos de estar e agir no mundo. É comum observar em sala de aula a prática da leitura pareada por sinais (tradução de palavra a palavra), realizada por muitos surdos, que restringe sentidos advindos do eixo paradigmático, conduzindo, com frequência, a entendimentos equivocados. Associado a isso, seu conhecimento de mundo, revelado por vezes diminuto, seja em virtude de aquisição de língua tardia, de ausência de práticas de leitura na família, seja pela dificuldade de a escola ensinar a leitura, entre outros fatores, refreia a construção de uma leitura crítica.

Quanto aos diversos aspectos a serem considerados sobre essa realidade, destaca-se a má implementação da política linguística bilingue engendrada pelo Decreto n. 5.626/2005. A inclusão de surdos, que têm a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua, na rede de ensino, fora de um ambiente bilingue, coloca-os muitas vezes numa condição de copistas. A ausência de uma língua que permita aprendizagem e comunicação mais aprofundada entre os pares em sala de aula, e a falta de formação docente em relação ao ensino da língua portuguesa, com metodologias e saberes num viés de segunda língua, configuram-se como alguns dos elementos que fazem com que, do total de surdos que concluem o ensino médio, a maioria apresente um nível de língua portuguesa "elementar" – A1 e A2 – conforme classificação do Quadro Europeu Comum de Referência (CONSELHO..., 2001, p. 53). Ou seja, são capazes de encontrar informações previsíveis e concretas em textos simples, bem como escrever textos curtos e simples, incompatíveis, entretanto, com as exigências de um curso de graduação, em que o vestibular acaba se tornando uma barreira.

Em conformidade com esse cenário, a escola precisa urgentemente se reorganizar para promover a aprendizagem do aluno surdo, desenvolvendo uma "prática pedagógica que preze pelo diálogo entre as perspectivas culturais dos diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo" (LAMEGO; SANTOS, 2019, p. 10). Para tanto, chama a atenção a publicação da Política Nacional de Educação Especial (Pnee) em 2020. Em que pesem as críticas sofridas, principalmente, em virtude de ser considerado o documento um retrocesso à educação inclusiva, e, no tocante ao aluno surdo, por voltá-lo à condição de deficiente, pertencente à educação especial, sobressai a defesa do ambiente bilingue para o desenvolvimento escolar desse aluno. Sem entrar em contendas a respeito do documento, interessa-nos destacar o fato de o Pnee (BRASIL, 2020) confluir na direção da política linguística delineada há 16 anos pelo Decreto nº 5.626/2005, que também ganhou reforços com a publicação da Lei nº 14.191, que alterou o artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases, inserindo proposições sobre a modalidade de educação bilingue de surdos. A partir da publicação dessa legislação específica, espera-se que seja possibilitada ao surdo uma educação linguística distante do costumeiro entrelugar nos projetos pedagógicos.

*Grosso modo*, a apropriação de saberes pelos surdos ocorre no Atendimento Educacional Especializado (AEE) preconizado pelo documento sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Embora o AEE seja muito positivo e tenha surgido para atender o aluno no contraturno, de forma complementar ou suplementar, estudantes surdos e estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação continuam encontrando nesses centros, de maneira geral, o único processo de escolarização, uma vez que, em sala de aula, o ensino ainda é majoritariamente voltado para ouvintes.

A partir dos resultados dessas problematizações, evidencia-se a pouca oferta de cursos de formação continuada para preparar o docente para o ensino da língua portuguesa numa

concepção diversa da trilhada para o ensino da língua materna. Em salas de aula com até 40 alunos, sendo poucos os surdos, a inclusão pode ser uma prática perversa tanto para alunos quanto para professores. Para estes porque precisarão lidar com um aluno surdo, usuário da língua de sinais (ou com uma língua desenvolvida em ambiente familiar), sem ter conhecimento de sua língua, a Libras, ou seja, sem ter amplo acesso a esse aluno, em escolas onde muitas vezes também não há a presença de intérpretes. E para aqueles porque terão de lidar com o silêncio, em uma sala de aula repleta de movimentos aparentes, mas indecifráveis em seus significados.

Assim, não obstante as variáveis presentes na sala de aula, é consenso, entre estudiosos da área (QUADROS, 1997; FERNANDES, 2006; PEREIRA, 2014; LODI, 2013), a importância de um ambiente bilíngue, seja com professores preparados, que saibam Libras e entendam as especificidades requeridas por aqueles que aprendem a língua portuguesa na perspectiva de uma segunda língua (LPL2), seja com a presença de intérpretes de Libras, "um dos importantes vetores no processo de inclusão e acessibilidades linguísticas e culturais" (VIVIAN; LEONEL, 2019, p. 157). A compreensão da forma como o surdo significa um texto, de maneira geral apoiado na Libras (sua L1), é imprescindível para a organização de estratégias para o ensino da LPL2.

Diante do exposto, este trabalho tem a intenção de refletir sobre a produção de material didático para surdos, com base na construção de uma unidade didática, combinando múltiplas linguagens: texto escrito, imagético e vídeo, tendo como base o gênero textual crônica, escolhido por ser do tipo narrativo e fazer parte do universo jornalístico. A pesquisa foi realizada em uma instituição pública de ensino superior para surdos, com uma turma de quarto período, composta por dez alunos. É importante ressaltar que, nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa, a turma é dividida em dois grupos, alunos surdos e alunos ouvintes, de modo a atender às diferentes necessidades relativas à aprendizagem da língua portuguesa, tanto no viés de língua materna quanto de segunda língua.

## LETRAMENTOS DE SURDOS E CONSTRUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO

Como o processo de letramento está intrinsecamente relacionado às identidades e significações culturais, houve a preocupação de se criar um evento de letramento a partir de uma situação real, mesclando uma variedade de atividades, entre elas a realização de uma *performance*. Na acepção de Zumthor (2018, p. 30), as regras contidas na *performance*

[...] regem simultaneamente o tempo, o lugar, a finalidade da transmissão, a ação do locutor e, em ampla medida, a resposta do público, e importam para a comunicação tanto ou ainda mais do que as regras textuais postas na obra na sequência de frases: destas, elas engendram o contexto real e determinam finalmente o alcance.

Para o autor, a *performance* configura a oportunidade de "realizar, concretizar, fazer passar algo que eu reconheço, da virtualidade à atualidade" (ZUMTHOR, 2000, p. 31). Nesse sentido, a implicatura do corpo no espaço compõe a cena, permitindo aos alunos, na condição de *performers*, apropriar-se do mote da crônica e dar vazão à sua interpretação, alterando trechos da história. A partir da mediação de imagens e do contato com o outro, com outras identidades, eles puderam expandir a leitura e se confrontar com possíveis ações e reações diante de uma situação de emergência.

Ao se submeterem à experiência de nova situação sociodiscursiva, foi-lhes proporcionada a oportunidade de apropriação do texto e promoção, conforme Rocha (2012, p. 212-213), da reorganização na forma composicional, "experimentando discursos em uma nova língua, tomando decisões [...], vivenciando seu funcionamento". Esse sentimento agentivo, após a realização da *performance*, conduziu a reescrita da história, com ressignificação na forma de dizer, trazendo para o interior dos muros da escola um olhar a partir da identidade social deles, desafiando um modelo único de leitura e de escrita legitimado pela escola.

Cabe evidenciar que o percurso, possibilitado pela *performance*, repercutiu de modo positivo na estrutura linguística do texto escrito, refletindo-se na coesão e na coerência, emergindo diferenças significativas no texto, quando comparado a textos escritos anteriormente com base apenas em leitura e debates.

Desse modo, a escola, considerada um espaço de acolhimento das diferenças e de equidade, em que assimetrias e desvantagens engendradas pela sociedade não se fazem presentes no interior de suas salas de aula, tem um importante papel no ensino-aprendizagem. No interior desse contexto, é preciso entender como os alunos surdos produzem e reificam novos saberes, inserindo-se em práticas de usos da linguagem, a fim de construir materiais didáticos e criar eventos de letramentos, buscando equilíbrio entre atividades linguísticas e de compreensão de texto.

Nesse cenário, uma práxis pedagógica, que se deseja emancipadora, passível de desenvolver a consciência crítica do aluno e suscitar um protagonismo, abre o horizonte para a compreensão das diferentes formas de se construírem significados numa sociedade constituída por múltiplas linguagens. Nessa diretiva, a formulação da unidade didática foi planejada de modo a criar um evento de letramento com diferentes semioses – escrita, imagem, vídeo –, com o propósito de desenvolver atividades de leitura e produção em que o aluno fosse impulsionado a fazer uso da língua de modo efetivo.

Em se tratando de sujeitos surdos, é importante destacar que sua L1, a Libras, realiza-se de forma multidimensional, constituindo o corpo como um dos "parâmetros primários e secundários" (FERREIRA BRITO, 1995, p. 36); a expressão facial e o movimento do corpo como "parâmetros não manuais" (FERREIRA BRITO, 1995, p. 41); e o espaço como partícipe da enunciação, ao servir como mecanismo dêitico. Em outras palavras, a comunicação, em sua essência, estabelece-se, de modo geral, de forma bastante performática, vindo a se refletir

em sua escrita, com modos de construção distantes das elaborações linguísticas em língua portuguesa.

A peculiaridade de sua escrita, portanto, confluuiu para a produção do material didático, em que se escolheu o gênero textual crônica por sua tônica narrativa, tipologia bastante conhecida dos surdos. Para este trabalho, buscou-se suporte teórico de Martin (1984, p. 25, tradução nossa), baseado na perspectiva sistêmico-funcional que descreve gênero como "uma atividade direcionada por objetivos e propósitos realizada em estágios e na qual os falantes se engajam como membros de nossa cultura".

Conforme essa abordagem, os textos são "construções semióticas de significados socialmente construídos" (EGGINS; MARTIN, 1997, p. 251), fazendo com que o trabalho com textos em sala de aula leve em consideração o contexto de situação (sobre o que se fala, quem e com quem se fala, e como se fala) e o contexto de cultura, configurando os diferentes níveis pelos quais o texto se realiza.

Ante essa perspectiva teórica, as culturas podem ser interpretadas como sistemas de gêneros, não havendo significado fora deles. A caracterização do gênero mediante processos sociais orientados a partir de intuítos específicos, realizados em etapas, por meio de um sistema de escolas léxico-gramaticais, forneceu base para a construção da unidade didática como foco na emergência.

A esse respeito, com base em Leffa (2007), a produção de materiais de ensino significa uma sequência de atividades com o objetivo de criar um instrumento de aprendizagem, podendo ser constituído de várias maneiras, abrangendo maior ou menor número de etapas. Essa produção envolve pelo menos quatro momentos: análise, desenvolvimento, implementação e avaliação. No que tange à avaliação, vale mencionar que se verifica como oportunidade de se proceder a ajustes, que se fizerem necessários, durante a prática pedagógica.

A primeira etapa, a análise parte da verificação das necessidades dos alunos, incluindo seu nível de conhecimento da língua-alvo, nesse caso a língua portuguesa, e o que eles precisam aprender, para que, em conjunto com suas características pessoais, seus desejos e expectativas, preferência por um ou outro estilo de aprendizagem, seja possível formular as atividades. Nessa fase, é preciso elencar as competências a serem desenvolvidas, tendo consciência daquelas que eles já dominam.

A etapa de desenvolvimento, por sua vez, parte dos objetivos que são definidos anteriormente, dando uma direção à atividade que está sendo desenvolvida com o uso do material. De acordo com estudos antecessores (RAMOS, 2004; MORAIS, 2013; MORAIS; CRUZ, 2020), o uso de unidades didáticas envolvendo pré-leitura, leitura, análise dos usos da língua e produção textual contribui para o trabalho com a língua em situação real de produção, partindo do uso de textos autênticos. Nesse estágio, podemos analisar se a aprendizagem está sendo eficiente, confluindo para uma espécie de pré-avaliação.

Ainda no desenvolvimento, temos que levar em conta os recursos disponíveis para organizar a unidade didática, a fim de estimular os alunos, tendo o suporte da abordagem baseada em tarefa (ELLIS, 2003), que se caracteriza por subordinar a aprendizagem da língua-alvo à execução de uma determinada tarefa, especificando o conteúdo linguístico que precisa ser aprendido. Essa abordagem vai ao encontro das práticas de letramento descritas anteriormente, visando ao empoderamento desses aprendizes.

A etapa da implementação, segundo Leffa (2007), vai depender da situação da construção do material didático, ou seja, se o professor que elaborou o material irá aplicá-lo ou se será outro professor. Essas questões revelam-se importantes, pois permitem a reavaliação do material e ajustes durante o processo.

A avaliação, e última etapa, também deve considerar o processo de criação do material, se elaborado por um único professor ou por uma equipe, que poderá testá-lo e aprimorá-lo até sua versão final. É fundamental que o material não foque apenas a prática de habilidades linguísticas, incorporando também momentos de promoção do conhecimento prévio, fornecendo oportunidades para o aumento do conhecimento de mundo dos alunos, requisito importante a ser ativado na leitura e na produção de textos, sejam eles escritos ou sinalizados.

Assim, a partir dos pressupostos teóricos abordados e da proposta de implementação de Ramos (2004), reformulada por Morais (2013), definiram-se os seguintes objetivos para a elaboração da unidade didática:

- Alimentar o conhecimento de mundo sobre a crônica, ampliando a temática.
- Conscientizar o aluno do propósito e da estrutura textual do gênero crônica.
- Direcionar o olhar do aluno para as características linguísticas e contextuais.
- Produzir exemplares do gênero estudado, a fim de os alunos se apropriarem dele, podendo explorá-lo de forma criativa. Esses exemplares podem fazer uso da Libras e da língua portuguesa, ou seja, podem ser textos sinalizados e escritos.

Para realizar esse passo a passo, a unidade didática foi elaborada em quatro etapas temáticas: pré-leitura (com suporte de imagens); leitura do texto com discussão sobre a compreensão; aspectos linguísticos da língua portuguesa, uso de linguagem literal e metafórica; e produção textual.

Seguindo por essa direção, no movimento de construção do material, em que práticas de usos sociais da língua se manifestam, é importante refletir sobre as diferentes identidades dos atores em sala de aula, uma vez que, chamados a participar de práticas letradas, realidades distintas são confrontadas, e isso permitiu que eles se inserissem na atividade como protagonistas. Assim,

[...] a aprendizagem deve ser centrada na relevância, no propósito, no respeito, no significado e no poder, com o aluno estando no controle dos significados, sentindo algum grau de poder como construtor de conhecimento, vendo-se envolvido em um trabalho com propósito definido e sendo respeitado por sua contribuição (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 111).

É nesse sentido que, na materialização didática sugerida neste artigo, propomos, de modo bastante sucinto, a análise da unidade didática, exemplificando a forma como o material foi elaborado e como ele pode ser trabalhado em contextos bilíngues, de preferência, ou em contextos inclusivos.

## DESENVOLVIMENTO DA UNIDADE DIDÁTICA E SUA IMPLEMENTAÇÃO

Os conteúdos das disciplinas de Língua Portuguesa, no curso superior de Pedagogia, estão organizados por gêneros textuais, em conformidade com a função social e as situações de uso. Ou seja, em conjunção com a escolha do texto, há que se ter o foco "na função comunicativa das construções linguísticas" (SOARES, 2020, p. 154), de modo que o texto não se configure como pretexto para o ensino do sistema gramatical da língua.

Selecionaram-se para este trabalho alunos do quarto período, em virtude de eles já terem condição de lidar com textos um pouco mais longos e produzir uma resposta escrita. Desse modo, o texto escolhido para compor a unidade didática foi a crônica "Emergência", de Luis Fernando Verissimo, por ser constituída de muitos diálogos, possibilitando aos alunos a imaginação das situações descritas.

O título do texto já antecipa a temática a ser trabalhada, e, embora a situação ocorra numa aeronave e a maioria dos alunos nunca tenha viajado de avião, eles demonstraram interesse pelo tema e pela forma jocosa de o autor narrar a história.

Foi fundamental o primeiro momento de análise do conhecimento que eles tinham para elaborar a primeira parte da unidade didática, cujo foco, entre outros, é fomentar o conhecimento de mundo desses aprendizes. A "pré-leitura" permitiu uma discussão sobre a função comunicativa do texto, bem como sobre o gênero crônica. Para trabalhar essas questões, foram necessárias duas aulas.



## Parte I: Pré-leitura

Antes de lermos o nosso texto de hoje, observaremos as imagens apresentadas a seguir e formularemos hipóteses sobre o assunto a ser tratado.



**Fontes:** Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/viver-bem/saude-e-bem-estar/emergencia-no-aviao-medicos-aprendem-a-como-cuidar-dos-passageiros/>; Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/turismo/2019/05/21/interna\\_turismo,1055331/voar-sem-medo.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/turismo/2019/05/21/interna_turismo,1055331/voar-sem-medo.shtml). Acesso em: 11 abr. 2022.

- 1) As três imagens estão relacionadas a um meio de transporte. Qual é ele?
- 2) Em que contextos podem ocorrer as situações representadas pelas imagens?
- 3) Observe as expressões dos passageiros. O que você acha que pode estar acontecendo?
- 4) Você já viajou de avião? Sentiu-se como o passageiro da primeira imagem? Socialize sua experiência com os colegas.

Esse primeiro momento pode ser considerado uma fase de sondagem do que os alunos já sabem sobre o assunto a ser tratado no texto. É importante que esse *warm up*<sup>1</sup> com alunos

---

1 - Aquecimento antes da leitura, para o professor verificar que conhecimento os alunos têm sobre a temática a ser trabalhada, o gênero textual e outras características importantes.

surdos seja feito com o uso de imagens e ativação do conhecimento prévio, de modo a construir um conhecimento coletivo, fundamental para a compreensão do texto.

Na sala de aula, composta por apenas dez alunos surdos, houve um interesse grande em discutir questões de viagem e relatos de experiência em aeronaves. Havia alunos que nunca haviam entrado em um avião, porém puderam perceber, pelos relatos dos colegas, anseios e desconfortos comuns em uma viagem com esse meio de transporte. A discussão contribuiu para a melhor compreensão textual realizada na próxima parte da unidade didática.

Após essa etapa, os alunos foram convidados a ler a crônica "Emergência", de Luis Fernando Verissimo, analisando o título e pensando sobre as características desse gênero textual. Sua forma de construção em diálogo contribuiu para o entendimento do texto, por ser uma modalidade de discurso bastante comum na Libras, além de oferecer insumos linguísticos bastantes ricos, frequentes na língua portuguesa, como o uso de expressões idiomáticas: [alguma coisa dar errado]; [Santa mãe do céu]; [o pior está por vir].

Finalizada a parte da pré-leitura, procedeu-se à leitura da crônica, objetivando a compreensão do sentido global e, também, mais específico do texto, situações descritas e características dos personagens. As perguntas apresentadas a seguir não foram utilizadas somente para serem respondidas pelos alunos, mas para guiá-los na discussão e compreensão do texto, levando em consideração as particularidades da crônica e o enredo da história, bem como o tempo, o espaço e a característica do personagem principal.

## Parte II: Leitura

- 1) Após a discussão prévia, vamos à leitura do texto escrito por Luis Fernando Verissimo. Observem a disposição e o tamanho dos elementos gráficos, bem como a paragrafação. Que texto você acredita que vamos ler?
- 2) Observem o título "Emergência". O que é isso? Você já esteve em uma emergência? Como você agiu?
- 3) Onde se passa a história retratada na crônica? Quais são seus personagens principais?
- 4) Qual é a duração da história? Que elementos da narrativa permitem inferir o tempo? Explique com suas palavras.
- 5) Por que você acha que o personagem estava tão nervoso dentro do avião? Você também agiria como ele? Por quê?

Nessa etapa, trabalhamos o texto com o objetivo de entender a dinâmica da narrativa, porém, antes, discutimos algumas particularidades presentes em sua organização, como paragrafação, uso de itens gráficos como travessão em diálogos, tamanho de letras, uso estilístico de alguns sinais de pontuação, uso de imagens (se tiver), uso de cores, diagramação da página, entre outros, sempre procurando explorar a relação entre a construção do texto e sua finalidade comunicativa.

Os alunos, ao realizarem a primeira leitura, inferiram que se tratava de uma narrativa, formulando como hipótese que o título se referia a uma situação que aconteceu em um avião, em uma viagem. Apesar de relatarem que não conheciam o gênero textual crônica, teceram hipóteses sobre a sua tipologia e sobre o desenrolar da história: se o avião caiu, o lugar onde teria caído (terra ou mar), se alguém morreu, entre outras. O fato de a narrativa ser uma tipologia textual conhecida contribuiu para a compreensão do gênero e para o debate sobre o desenrolar da história.

As características da narrativa foram exploradas nas perguntas dessa etapa. Apesar de a crônica não apresentar imagens e as utilizadas em sala serem escolhidas no acervo do Google, os alunos imaginavam o cenário da história, a duração e até mesmo as características físicas e psicológicas do personagem principal (passageiro com medo) e de coadjuvantes, como a aeromoça e outro passageiro.

Na etapa seguinte, após a discussão a respeito da crônica, procedeu-se ao trabalho com as construções linguísticas selecionadas, trabalhando-as em Libras, fazendo correlações, a fim de conscientizá-los sobre seu uso, ressaltando quão rico se configura, nas línguas, o uso de expressões idiomáticas. Na parte III da unidade didática, são apresentados alguns usos da língua, escolhidos em conformidade com texto, para, depois, eles serem convidados a praticar, procurando correlacionar com o conhecimento linguístico que o aluno já tem sobre as línguas que utiliza (Libras e língua portuguesa).

Embora o texto contenha atos comunicativos de saudação e apresentação, e usos variados de pontuação, entre outras questões, optamos por restringir as atividades à linguagem literal e metafórica, o que foi bastante rico, não só porque eles demonstraram desconhecer muitas delas, como também por permitir sua utilização durante a sinalização da *performance*.

### **Parte III: Usos da língua portuguesa**

#### *Expressões idiomáticas: sentido literal versus sentido metafórico*

Vamos "arregaçar as mangas" para fazer as atividades sobre os usos da língua portuguesa? O que "arregaçar as mangas" quer dizer? "Arregaçar as mangas" é uma expressão metafórica da língua portuguesa que também usamos em Libras quando vamos começar o trabalho ou alguma atividade. Vocês já a conheciam?

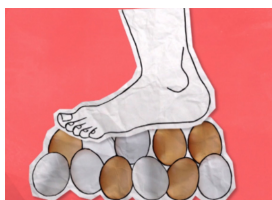
Todas as línguas carregam expressões próprias da localidade e do tempo em que são usadas, e muitas delas caem em desuso e podem até mesmo mudar o sentido. Há casos em que o sentido não é o "literal", isto é, o sentido denotativo, exigindo do leitor conhecimento prévio, que o faça pensar além do sentido usual. Por exemplo, antigamente, usava-se "pão" para descrever um homem bonito: "Ele é um pão". Como podemos observar, o significado não se encontra na literalidade, mas numa acepção que se encaixa em determinado contexto de uso. Esse fato é comum a todas as línguas e tem origem em hábitos muito antigos. Há sentidos que surgiram de fatos históricos, ganhando popularidade.

Vamos assistir ao vídeo sobre expressões idiomáticas da língua portuguesa.<sup>2</sup>:

1) No início do vídeo, deparamo-nos com a expressão "trocar as bolas" em "Vamos trabalhar, sem trocar as bolas". O que você entendeu no primeiro momento? No decorrer do vídeo, você mudou sua interpretação? O que a expressão significa?

2) Vamos observar as imagens de algumas expressões idiomáticas bastante utilizadas na língua portuguesa. Depois, vamos ler os contextos de uso no lado direito, para ligar com as imagens correspondentes:

a)



Estou muito contrariada, não achei justo o que o chefe fez, mas terei que \_\_\_\_\_. Preciso muito desse emprego!

b)



Gastei todo o meu salário esse final de semana. Realmente, \_\_\_\_\_. Comprei muitas roupas para mim e para toda a minha família!

c)



Estou tão orgulhosa de você! Parabéns! Só tenho elogios! Seu trabalho é de \_\_\_\_\_.

d)



Essa situação é muito delicada. Sinto que estamos \_\_\_\_\_! Temos que ter muito cuidado!

2 - Vídeo elaborado para a versão on-line do curso de Pedagogia. Disponível em: [http://repositorio.ines.gov.br/ilustra/bits-tream/123456789/780/1/UN7\\_LPS\\_RESUMO%20EXPANDIDO.mp4](http://repositorio.ines.gov.br/ilustra/bits-tream/123456789/780/1/UN7_LPS_RESUMO%20EXPANDIDO.mp4). Acesso em: 11 abr. 2022.

3) Em Libras, como em toda língua, há expressões idiomáticas. Vocês conhecem algumas? O que elas significam?

4) Vamos observar os exemplos retirados da crônica e discutir seus significados além das palavras:

"... ele é aquele com os olhos arregalados e a expressão de Santa Mãe do Céu! no rosto".

a) O que vocês entendem pela expressão "de Santa Mãe do Céu!"? É uma expressão boa? Qual palavra poderia substituir essa expressão, mantendo o significado?

b) No fragmento seguinte, a expressão grifada está no sentido literal ou metafórico? Explique com suas palavras.

"...a qualquer momento, pode pular uma máscara de oxigênio e matá-lo do coração".

5) Vamos ver se vocês reconhecem que expressões idiomáticas as imagens a seguir ilustram:

Imagem 1



Imagem 2



Imagem 3



Imagem 4



Fonte: Disponível em: <https://www.reab.me/expressoesidiomaticas/>. Acesso em: 11 abr. 2022.

Vocês conhecem outras expressões? Quais são elas? Vamos socializar com os colegas, contrastando o significado literal e o significado metafórico.

6) Como vimos na imagem 2 do exercício anterior, há muitas expressões da língua portuguesa ligadas às partes específicas do corpo humano. Pesquise os significados e escreva situações usando as seguintes expressões:

- a) "Ter o olho maior que a barriga"
- b) "Passar a perna"
- c) "Meter o nariz onde não é chamado"
- d) "Ter olho grande"
- e) "Falar pelos cotovelos"
- f) "Ser cabeça-dura"

Após a escrita das situações, utilizando as expressões propostas, vamos socializá-las com os colegas para discutirmos seus significados e diferentes usos, dependendo do contexto. Além disso, vamos estabelecer uma análise comparativa com a língua de sinais a fim de verificar com os alunos se há expressões ou situações semelhantes na Libras.

Nessa análise contrastiva, foi possível perceber diferentes níveis de conhecimento entre os alunos a respeito das expressões idiomáticas na sua própria língua. Enquanto alguns conheciam muitas expressões, outros ou não conheciam nenhuma ou apenas uma ou duas. E, em relação ao seu uso na língua portuguesa, embora seja bastante frequente, muitos alunos demonstraram desconhecer esse recurso. Entre as várias razões, podem estar as poucas práticas de leitura às quais foram submetidos na educação básica e o pouco contato com expressões idiomáticas em Libras.

Muitos demonstram dificuldades em interpretar ou relacionar o que já sabiam com o que estavam aprendendo, preocupando-se, fundamentalmente, em traduzir palavras de modo mecânico, sem atingir a compreensão do texto.

#### **Parte IV: Produção textual: sinalizada e escrita**

Após lermos a crônica "Emergência", discutimos as características do gênero, a compreensão do texto e as particularidades do uso das expressões idiomáticas na língua portuguesa, culminando na unidade didática com a *performance* da história de forma sinalizada.

Os alunos foram divididos em dois grupos, e cada um pôde escolher qual personagem desejava interpretar. Os alunos poderiam criar outros personagens – se isso fosse interessante – para dar à história ainda mais vivacidade. Alguns elementos da narrativa, que não eram tão precisos na crônica, como o tempo e a duração dos fatos, foram bem explorados pelos alunos. Um dos grupos escolheu representar um voo curto – a ponte aérea Rio de Janeiro-São Paulo –, enquanto o outro explorou uma viagem de férias para o Nordeste.

Foi muito interessante o fato de alguns alunos, que, na pré-leitura, relataram muito medo de voar e nunca tinham voado, escolherem ser os protagonistas na *performance*. Um deles,

em especial, utilizou muitos recursos visuoespaciais e expressões faciais e corporais, possibilitados pela Libras, para dramatizar o medo, a insegurança e a desconfiança que o personagem principal tinha, aproveitando para adicionar outros diálogos e situações inusitadas que poderiam ter acontecido naquele contexto, como a escolha do assento errado, problemas alimentares e acidentes com ferimentos leves dentro do avião.

Após a *performance*, foi produzido um texto escrito, no formato de crônica, com o relato de uma situação de emergência. Nesse momento, pudemos trabalhar o significado dessa expressão, bem como ampliar o conhecimento, ao discutirmos o significado da expressão "calamidade pública". As produções foram curtas, mas eles tiveram a oportunidade de utilizar as expressões idiomáticas vistas nessa unidade didática ou outras já conhecidas por eles.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa experiência nos permitiu avaliar, a partir das nossas análises como professoras de língua portuguesa como L2, o desenvolvimento de unidades didáticas como instrumentos efetivos de aprendizagem de leitura e de escrita. A implementação, apesar de ter sido realizada com apenas um grupo específico, em um contexto particular, possibilitou-nos repensar nossas práticas pedagógicas e a necessidade de elaboração de materiais baseados em sequências de atividades, que, inseridas em situações de uso, permitam a produção de textos conformados às diversas identidades presentes em sala de aula.

Esperamos que essa prática possa despertar nos professores que atuam com alunos surdos em contextos bilíngues e/ou inclusivos, e nos professores em formação, a necessidade de desenvolverem seus próprios materiais a partir da análise dos seus contextos pedagógicos. Nesse sentido, importa perceber que práticas não escolares de letramento podem, associadas às práticas de letramento escolar, constituir-se em fonte de produção de materiais, a fim de inserir o aluno no mundo da escrita.

Outro fator a ser considerado é o movimento cíclico existente na construção de materiais que parte da análise, passa pelo desenvolvimento e pela implementação, até chegar à avaliação, num movimento de retroalimentação. A reflexão constante sobre a práxis pedagógica faculta a realização de ajustes na construção do processo de significado, a fim de que as sequências dos materiais, pautadas em textos autênticos, possam estimular no aluno um sentimento de autonomia, no sentido freiriano, de sujeitos críticos, que se apropriam da escrita para sua transformação social (FREIRE, 1987).

Nesse sentido, o desenvolvimento do material didático possibilitou promover o letramento em seu sentido plural, apresentando aos alunos expressões idiomáticas e diferentes formas de uso da linguagem escrita, na medida em que os textos foram escritos e reescritos, motivando-os a buscar outros exemplares do gênero trabalhado, conhecer outros textos

escritos pelo autor do texto lido e saber mais sobre a circulação de diferentes textos em jornais escritos e digitais.

Salienta-se, portanto, a necessidade de o professor se engajar em um “discurso renovado, mais produtivo” (KLEIMAN; MARTINS, 2007, p. 294), que supere o institucionalmente aceito na leitura e na escrita, como a leitura correta e o texto enquadrado exemplarmente dentro dos critérios de correção linguística. Ao valorizarmos as vozes e experiências dos alunos nos eventos de letramentos, elevamo-los à “condição de produtores e não apenas de consumidores de significados” (TAGATA, 2017, p. 164).

## Construction of teaching material in the teaching of LPL2: experience with a chronic

**Abstract:** This article presents a proposal for a didactic unit (DU) for the study of the chronic textual genre, in the Portuguese Language I for the deaf learners, in a higher education course. For the development of the material, we take into account literacy issues (STREET, 2014; ROJO; MOURA, 2019; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, among others), studies on making didactic material (RAMOS, 2004; LEFFA, 2007), in addition to studies precursors on teaching Portuguese as a second language for deaf (QUADROS, 1997; FERNANDES, 2006; PEREIRA, 2014; LODI, 2013). The developed DU initially contemplated four stages, pre-reading, reading, linguistic aspects and textual production, and then included a performance activity, requested by the students, which culminated in a video production. This sequencing revealed important aspects of the written comprehension of these students and how issues of language use could be worked on, giving feedback to the pedagogical praxis, generating critical positioning, expanding knowledge of the world and greater opportunities for learning the genre being worked on.

**Keywords:** Didactic material. Deaf learning. Portuguese as a second language. Textual genre. Chronic.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 5 mar. 2021.

BRASIL. *Salas de recursos multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002991.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2021.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Modalidades Especializadas



de Educação, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2021/lei-14191-3-agosto-2021-791630-norma-pl.html>. Acesso em: 3 ago. 2021.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Tradução Maria Joana Pimentel do Rosário; Nuno Verdial Soares. Portugal: Edições ASA, 2001. (Coleção perspectivas actuais/educação). Disponível em: [https://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro Europeu\\_total.pdf](https://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro Europeu_total.pdf). Acesso em: 10 abr. 2018.

EGGINS, S.; MARTIN, J. R. Genres and registers of discourse. In: VAN DIJK, T. A. (ed.). *Discourse as structure and process: discourse studies*. London: Sage, 1997. v. 1. p. 230-256.

ELLIS, R. *Task-based learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

FERNANDES, S. *Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos*. Curitiba: Seed, Sued, DEE, 2006.

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

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. *Letramentos*. Tradução Petrilson Pinheiro. Campinas: Editora Unicamp, 2020.

KLEIMAN, Â. B.; MARTINS, M. S. C. Formação de professores: a contribuição das instâncias administrativas na conservação e na transformação de práticas docentes. In: KLEIMAN, Â. B.; CAVALCANTI, M. C. (org.). *Linguística aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 273-298.

LAMEGO, C. R. S.; SANTOS, M. C. F. dos. Formação de professores e educação intercultural: concepções e práticas de licenciandos sobre diversidade cultural na educação básica. *Revista Contexto & Educação*, v. 34, n. 108, p. 9-25, 2019.

LEFFA, V. J. *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. Pelotas: Educat, 2007.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/2005. *Educação e Pesquisa*, v. 39, n. 1, p. 49-63, 2013.

MARTIN, J. R. Language, register and genre. In: CRISTIE, F. (ed.). *Language studies: children's writing: reader*. Geelong, Vic.: Deakin University Press, 1984. p. 21-30.

MARTIN, J. R. Grammar meets genre: reflections on the Sydney School. Inaugural lecture at Sydney University Arts Association, 2000. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/229425914.pdf>. Acesso em: jun. 2021.

MORAIS, F. B. C. de. O gênero resumo: a compreensão escrita em contexto de sala de aula bilíngue. *Arqueiro*, Rio de Janeiro, v. 25, p. 28-38, 2013.

MORAIS, F. B. C. de; CRUZ, O. M. S. Unidade didática e plano de atividades: uma prática de resistência pedagógica para o desenvolvimento de sentidos em Libras e em língua portuguesa. *Fragmentum*, v. 55, p. 201-223, 2020.

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

QUADROS, R. M. de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

RAMOS, R. de C. G. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. *The Specialist*, v. 25, n. 2, p. 107-129, 2004.

ROCHA, C. H. *Reflexões e propostas sobre língua estrangeira no ensino fundamental I: pluri-linguismo, multiletramentos e transculturalidade*. Campinas: Pontes, 2012. (Coleção Educação e linguagem).

ROJO, R.; MOURA, E. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola, 2019.

SOARES, L. A. A. A produção de materiais para ensino de português escrito por uma abordagem baseada no uso. In: FREITAS JR, R. de; SOARES, L. A. A.; NASCIMENTO, J. P. da S. (org.). *Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020. p. 143-173.

STREET, B. V. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, I. (org.). *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas: Mercado das Letras, 2012. p. 69-92.

STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TAGATA, W. M. It's mine! Aprendizagem situada e novos letramentos nas aulas de inglês. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (org.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2017. p. 151-170.

VERISSIMO, L. F. Emergência. In: NOVAES, C. E. *et al.* *Para gostar de ler: crônicas*. São Paulo: Ática, 1982. v. 7. p. 52-54.

VIVIAN, E. C. P.; LEONEL, A. A. Cultura surda e astronomia: investigando as potencialidades dessa articulação para o ensino de física. *Revista Contexto & Educação*, ano 34, n. 107, p. 154-173, 2019.

ZUMTHOR, P. *Performance, recepção e leitura*. Tradução Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Ubu, 2018.

Recebido em agosto de 2021.  
Aprovado em dezembro de 2021.