



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
LICENCIATURA EM LETRAS LIBRAS

ÁDRIA VITÓRIA FARIAS LOPES
EVELIN MONTEIRO GOMES

**UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DO PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA
PARA SURDOS COM A MODELAGEM DE UNIDADE DIDÁTICA**

Belém – Pará
2024

ÁDRIA VITÓRIA FARIAS LOPES
EVELIN MONTEIRO GOMES

**UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DO PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA
PARA SURDOS COM A MODELAGEM DE UNIDADE DIDÁTICA**

Trabalho de Curso apresentado ao Curso de
Licenciatura em Letras Libras, como
requisito parcial para a obtenção de diploma
de Licenciada em Letras Libras.

Orientador: Prof. Dr. Eder Barbosa Cruz

ÁDRIA VITÓRIA FARIAS LOPES

EVELIN MONTEIRO GOMES

**UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DO PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA
PARASURDOS COM A MODELAGEM DE UNIDADE DIDÁTICA**

Trabalho de Curso (TC) apresentado na Graduação em forma de Relato de Experiência para obtenção de diploma de Licenciada no Curso de Letras Libras da Universidade Federal do Pará, sob a orientação do Prof. Dr. Eder Barbosa Cruz.

Avaliado em:

Conceito:

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Eder Barbosa Cruz -
Orientador Universidade Federal do
Pará
Instituto de Letras e Comunicação –
ILC

Profa. MSc. Ellen Susan Ferreira Furtado Formigosa -
Membra Universidade Federal do Pará
Instituto de Letras e Comunicação –
ILC

Prof. Dr. Huber Kline Guedes Lobato -
Membro Universidade Federal do Pará
Instituto de Letras e Comunicação –
ILC

Belém – Pará
2024

AGRADECIMENTOS

A caminhada até este momento foi desafiadora, mas também repleta de apoio e carinho de pessoas fundamentais em minha vida. Agradeço, em primeiro lugar, à minha mãe e ao meu pai, que sempre estiveram ao meu lado, me incentivando a dar o melhor de mim. Vocês me ensinaram sobre força, coragem e o valor de nunca desistir dos meus sonhos.

À minha avó, que com tanto carinho e dedicação, sempre cuidou de mim e me transmitiu valores preciosos. Sou grata por cada gesto de afeto e por estar presente em cada etapa dessa jornada.

E, especialmente, ao meu avô, a quem dedico um agradecimento muito especial. Seu exemplo de vida, suas palavras de incentivo e sua constante confiança em meu potencial foram pilares para que eu me mantivesse firme e determinada. Sua presença me motivou a seguir em frente, e este trabalho carrega muito da sua influência e apoio.

Ádria Vitória Farias Lopes

Gostaria de expressar minha profunda gratidão à minha mãe, Luciana, que, além de ser uma professora dedicada, sempre foi minha maior inspiração e incentivo ao longo de toda a minha trajetória acadêmica. Sua constante motivação e seu exemplo de dedicação ao ensino foram essenciais para que eu nunca desistisse dos meus sonhos.

Ao meu filho, João Lucas, que chegou ao mundo no último ano da faculdade, agradeço por ser a minha maior fonte de força emotivação, iluminando meus dias e me impulsionando a concluir esta etapa tão importante.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Eder Cruz, manifesto minha imensa gratidão pela paciência, orientação e apoio contínuo, especialmente nos momentos mais difíceis, que me ajudaram a superar os desafios e a persistir.

Por fim, agradeço à minha parceira de faculdade e de TC, Ádria Farias, por toda a dedicação e companheirismo, sem os quais este trabalho não teria sido possível.

Evelin Monteiro Gomes

UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DO PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA PARA SURDOS COM A MODELAGEM DE UNIDADE DIDÁTICA

Ádria Vitória Farias Lopes¹
Evelin Monteiro Gomes²

Resumo

Este trabalho aborda o ensino do Português Língua Segunda para Surdos (PLSS), analisando a modelagem da Unidade Didática (Courtillon, 2003; Lemeunier, 2006; Laurens, 2013) e sua importância no processo de ensino-aprendizagem de línguas. A história do ensino de surdos no Brasil, iniciada com a fundação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) em 1857, é apresentada como um contexto histórico relevante. Destacam-se as metodologias utilizadas ao longo do tempo, desde métodos tradicionais até a Abordagem Comunicativa (AC), que prioriza a competência comunicativa do aprendente em situações reais. A pesquisa fundamenta-se na adaptação do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCEER) ao PLSS, visando à promoção de um ensino mais contextualizado e significativo. O objetivo é investigar a eficácia da modelagem da Unidade Didática para o ensino do Português Língua Segunda para Surdos. Para tal, foram desenvolvidas duas unidades didáticas: a primeira, voltada para o gênero poema; e a segunda, focada em gêneros digitais. A metodologia adotada foi um estudo de caso qualitativo, que permitiu a análise aprofundada da experiência de elaboração e implementação das unidades didáticas, evidenciando a importância de um planejamento didático que considere as particularidades dos aprendentes surdos. A pesquisa conclui que a modelagem de unidades didáticas pode favorecer o processo de ensino-aprendizagem do PLSS, ressaltando a necessidade de materiais didáticos estruturados e de uma abordagem que valorize a autonomia do aluno.

Palavras-chave

Português Língua Segunda para Surdos; Abordagem Comunicativa; Unidade Didática.

Abstract

This work addresses the teaching of Portuguese as a Second Language for the Deaf (PLSS), analyzing the design of the Didactic Unit (Courtillon, 2003; Lemeunier, 2006; Laurens, 2013) and its importance in the language teaching-learning process. The history of deaf education in Brazil, which began with the founding of the National Institute for Deaf Education (INES) in 1857, is presented as a relevant historical context. The methodologies used over time are highlighted, from traditional methods to the Communicative Approach (CA), which prioritizes the learner's communicative competence in real situations. The research is based on the adaptation of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) to PLSS, aiming to promote more contextualized and meaningful teaching. The goal is to investigate the effectiveness of the Didactic Unit design for teaching Portuguese as a Second Language to the Deaf. For this purpose, two didactic units were developed: the first focused on the poetry genre, and the second on digital genres. The methodology adopted was a qualitative case study, allowing for an analysis of the experience of designing and implementing the didactic units, highlighting the importance of instructional planning that considers the particularities of deaf

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras – Libras, da Universidade Federal do Pará. E-mail: adria.vitoria1507@gmail.com

² Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras – Libras, da Universidade Federal do Pará. E-mail: evelin.gomes@ilc.ufpa.br

learners. The research concludes that the design of didactic units can enhance the teaching-learning process of PLSS, emphasizing the need for structured teaching materials and an approach that values student autonomy.

Key words

Portuguese as a Second Language to Deaf; Communicative Approach; Didactic Unit.

Introdução

A educação de surdos no Brasil ainda enfrenta desafios significativos, especialmente no que diz respeito ao ensino de línguas. Nesse contexto, a língua portuguesa, apresentada como uma segunda língua para os aprendentes³ surdos que têm a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua, requer uma abordagem didático-pedagógica que respeite as particularidades dessa comunidade.

A falta de recursos e a resistência à adoção de práticas inovadoras frequentemente resultam em uma abordagem de ensino fragmentada do Português Língua Segunda para Surdos (PLSS), objeto do presente estudo, dificultando a progressão do aluno no domínio dessa língua. Diante dessa realidade, Cruz (2023) sugere que o ensino do PLSS seja realizado seguindo os princípios de uma Abordagem Comunicativa e Acional.

No entanto, a implementação das diretrizes dessa abordagem em sala de aula frequentemente esbarra na falta de materiais didáticos adequados e na necessidade de formação específica para os professores de PLSS, o que ocasiona uma dificuldade em atender às demandas dos estudantes surdos de maneira efetiva.

Nesse cenário, o Grupo de Pesquisa em Ensino/Aprendizagem do Português Língua Segunda para Surdos | UFPA/CNPq (Grupo Ensina PLSS – UFPA/CNPq), liderado pelo Dr. Eder Barbosa Cruz, professor do Curso de Letras Libras da Universidade Federal do Pará, investiga a pertinência da modelagem⁴ de unidade didática proposta por Courtillon (2003), Lemeunier (2006) e Laurens (2013) para uma organização coerente e mais eficaz das atividades de ensino-aprendizagem do PLSS que favoreça a aprendizagem do público surdo.

Assim, o presente trabalho tem como objetivo investigar a eficácia da modelagem da

³ Para Cruz (2023), o termo “aprendente” engloba todo o público em situação de aprendizagem de línguas-culturas que os termos “aluno” ou “estudante” não contemplam. Além disso, segundo o autor, a noção de “aprendente” destaca a concepção de aprendizagem como atividade pessoal do sujeito aprendente que constitui o fundamento psicológico da “centração no aprendente”, característico das abordagens mais contemporâneas para o ensino de línguas.

⁴ O termo "modelagem" tem origem no substantivo “modelo”, que por sua vez deriva do latim “modulus”, que significa “medida”, “maneira” ou “forma”. Assim, etimologicamente, “modelagem” refere-se ao processo de dar forma, criar ou representar algo a partir de um modelo.

unidade para o ensino do português língua segunda para surdos. Para tanto, realizamos um estudo de caso no âmbito de uma das ações do Grupo Ensina PLSS – UFPA/CNPq, em que duas unidades didáticas foram implementadas com um estudante surdo do Ensino Médio – a primeira centrada no gênero textual poema, utilizando uma das obras de Carlos Drummond de Andrade, a segunda focada nos novos gêneros digitais, abordando a temática do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Os resultados mostraram que o quadro metodológico da unidade didática (Courtyllon, 2003; Lemeunier, 2006; Laurens, 2013) pode favorecer o processo de ensino-aprendizagem do PLSS.

Após a introdução deste artigo, seguiremos com uma breve apresentação da história do ensino do PLSS no Brasil. Logo após, apresentamos a Abordagem Comunicativa e a Perspectiva Acional para o ensino de línguas segundas e Quadro Europeu de Referência para as Línguas.

Depois, abordamos a modelagem da unidade didática, onde iremos mostrar a metodologia adotada para a realização deste estudo, usando a análise feita e discutindo nossos dados. Por fim, tecemos nossas considerações finais.

2 Breve história do ensino de Português Língua Segunda para Surdos no Brasil

A educação de surdos teve início em muitos países fora da Europa, somente a partir do século XIX, por meio da influência do Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris (INJS de Paris), fundado no século XVIII pelo abade Charles-Michel de l'Épée. No Brasil, iniciou-se durante o Segundo Império, no ano de 1855, no Colégio de Vassimon, no Rio de Janeiro, após a chegada do professor surdo francês Édouard Huet Marion (Cruz, 2023).

Huet era professor e ex-aluno do INJS de Paris, veio ao Brasil com a ideia de criar uma instituição parasurdos, e teve o apoio de D. Pedro II, imperador da época. Dois anos após a sua chegada, fundou em 1857, o Instituto Imperial de Surdos-Mudos, atualmente denominado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Huet, deu início as atividades no INES, utilizando a Língua Francesa de Sinais (LSF), o que posteriormente contribuiu para a formação da Língua Brasileira de Sinais (Libras), por meio do contato entre a LSF e das línguas de sinais emergentes já utilizadas pelas primeiras crianças surdas que ingressaram no INES.

Segundo Cruz (2023, p. 38), há poucos registros acerca das metodologias utilizadas por Huet no ensino-aprendizagem de PLSS, contudo, o autor destaca que:

o que podemos afirmar sobre o primeiro método utilizado pelo professor Huet no ensino-aprendizagem de PLSS é que se tratava de um método misto

situado no ensino tradicional de línguas, isso porque: (1) o pensamento didático no período em que ele atuou na educação de surdos (segunda metade do século XIX) e os métodos de ensino de LSS [Língua Segunda para Surdos], de que temos notícia naquele período, se inscrevem na metodologia tradicional de ensino de línguas; (2) é pouco provável que Huet, enquanto professor surdo, tenha, em algum momento de sua carreira, adotado metodologias diretas, excluindo a língua de sinais do processo de ensino-aprendizagem das crianças surdas como meio de acesso ao sentido da segunda língua.

Depois de aproximadamente dez anos no Brasil, Huet mudou-se para o México. Alguns anos após o fim da gestão de Huet, Tobias Rebello Leite assumiu a direção do INES em 1869. Tobias Leite era médico e não tinha experiência em educação de surdos, por isso, buscou e traduziu métodos europeus, adaptando-os para utilizá-los com os surdos do INES. O método selecionado por Tobias Leite, foi compilado no livro “Lições de linguagem portuguesa” e, de acordo com Cruz (2023), seguia uma abordagem direta e intuitiva.

O autor destaca que o “Lições de linguagem portuguesa” era uma adaptação do método de ensino do renomado professor do INJS de Paris, Valade-Gabel, que valorizava a escrita como meio de comunicação. Para Cruz (2023), o período em que Leite permaneceu na direção do instituto, marcou a “Era Dourada” da educação de surdos no Brasil, caracterizada como um período de avanços significativos no campo do ensino-aprendizagem do PLSS.

Em 1880, de 6 a 11 de setembro, acontecia na Itália, o Congresso de Milão, no qual foi determinado a utilização do método oral e a proibição do uso das línguas de sinais nas instituições de ensino para pessoas surdas. Com a morte de Tobias Leite, em 1896, e as discussões realizadas no Congresso de Milão, o Oralismo foi oficialmente implantado no Brasil.

Este período de soberania do oralismo impactou de forma negativa e devastadora o processo de escolarização dos surdos e ficou conhecido na história como “o século perdido da educação dos surdos” (Cruz, 2023). Skliar (2013, p. 120), a este respeito argumenta que:

[...] a língua oral não é uma primeira língua, embora seja a primeira, e inclusive a única, que lhes é oferecida [às crianças surdas]. Todos os esforços que se realizam para que uma criança surda entre em contato com essa língua são limitados funcional e estruturalmente, defasados com respeito ao ritmo de aquisição habitual, cognitivamente inaceitáveis e eticamente discutíveis.

Existem claras barreiras comunicativas, didáticas, linguísticas e cognitivas que fazem dessa prática de ensino um tipo de aprendizagem ineficiente e insuficiente (Quadros; Karnopp, 2004). A dominância das práticas orais nas instituições de ensino de pessoas surdas interrompeu os estudos e aplicações das metodologias de ensino-aprendizagem iniciadas por Huet e utilizadas por Tobias Leite durante sua gestão no INES.

Esse conceito simplista de língua, perpetuado pelo Oralismo, que reduz a linguagem à comunicação oral e auditiva, permaneceu em nosso país por muitos anos de forma opressora, obrigando as pessoas surdas a desenvolverem uma “personalidade ouvinte”.

No Brasil, o Oralismo, embora tenha perdido parte do protagonismo na educação de pessoas surdas após a promulgação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconheceu a Libras como língua oficial dos surdos em todo o território nacional, e do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que garante a educação bilíngue para surdos, ainda permanece amplamente utilizado em diversas práticas educacionais nas escolas ditas “inclusivas”. Apesar do avanço do modelo bilíngue, o Oralismo continua presente, refletindo a resistência em muitas instituições à sua substituição completa.

Nesse cenário, o ensino da Libras como primeira língua e do português escrito como língua segunda, na modalidade escrita, é um direito garantido por lei, com a obrigatoriedade desse ensino regular nas escolas bilíngues de surdos e no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Em 2021, a Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, trouxe uma importante alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao reconhecer a educação como uma modalidade de ensino.

Contudo, mesmo depois de mais de duas décadas de grandes avanços nas políticas linguísticas e educacionais na área da educação de surdos, a perspectiva metodológica do campo do ensino-aprendizagem do PLSS ainda está em fase inicial de desenvolvimento. Há poucas pesquisas sobre *como se ensina PLSS*, por exemplo. Cruz (2023) indica que o ensino dessa modalidade de língua segunda deve seguir uma Abordagem Comunicativa e Acional, tema da próxima seção.

3 A Abordagem Comunicativa e o ensino de línguas segundas

A Abordagem Comunicativa (AC) começou a ser disseminada no ensino de línguas segundas, a partir da década de 1970, como uma tentativa de superar as limitações da Abordagem Tradicional, que focava principalmente na gramática e na memorização de estruturas linguísticas.

A Abordagem Tradicional frequentemente privilegiava a repetição e a prática isolada de frases, resultando em um aprendizado pouco contextualizado e pouco funcional, por outro lado, a AC prioriza a comunicação efetiva em situações reais (Wilkins, 1976). Dell Hymes (1972) e Paiva (2005) destacam que para um falante ser comunicativamente competente, deve saber como a língua é usada pelos falantes de uma determinada comunidade.

É válido destacar que, antes da AC surgiram outras abordagens, como a Gramática e Tradução, que segundo Souza (2008), é o ensino da língua por meio da memorização de regras gramaticais e da tradução de textos; a Abordagem Direta ou Método Direto, desenvolvida por Berlitz como uma alternativa a gramática citada anteriormente, era uma metodologia que visava evitar o uso da primeira língua durante as aulas, focando na língua-alvo; a Abordagem Audiolingual, influenciada pelo behaviorismo; e, finalmente, a AC com a noção de “competência comunicativa”.

Chomsky (1957) havia introduzido o conceito de “competência linguística”, que se refere ao conhecimento adquirido, desde o nascimento, que os falantes nativos têm sobre a estrutura de sua língua. Por outro lado, Dell Hymes (1972) criticou a abordagem de Chomsky por não levar em consideração o contexto social e cultural em que a linguagem é utilizada. Sendo assim, ele propôs o conceito de “competência comunicativa”, como uma forma de ampliar a definição de competência linguística e com o objetivo de incluir o conhecimento e o uso da linguagem em situações reais de comunicação.

Hymes (1972) enfatizou que a “competência comunicativa” não se limita apenas ao conhecimento gramatical, mas também inclui a habilidade de usar a linguagem de forma apropriada e eficaz em diferentes contextos sociais e culturais. Por isso, Dell Hymes ampliou o conceito de competência comunicativa e incluiu não somente a gramática, mas também outras habilidades necessárias no uso diário em diferentes contextos vivenciados pelos falantes.

Como por exemplo, a Competência Sociolinguística que diz respeito à habilidade de usar a língua de maneira apropriada em diferentes contextos sociais, considerando fatores como registro, formalidade e relações interpessoais; e a Competência Discursiva, que envolve a capacidade de organizar ideias de forma coesa e coerente, respeitando a estrutura do discurso (Baltar, 2003).

A AC, busca alcançar uma comunicação em contextos diversificados, em situações reais vivenciadas em determinada comunidade. Essa perspectiva de ensino, incentiva os aprendentes a interagir uns com os outros e com o professor em atividades como debates e resolução de problemas. Leffa (1996) discute a AC em seus trabalhos, enfatizando a importância de contextos autênticos e a interação entre alunos. Ele defende que o ensino de línguas deve ir além da memorização de regras gramaticais e destaca a relevância de promover práticas em situações reais que reflitam a vida cotidiana dos aprendentes.

No campo do ensino-aprendizagem do PLSS, Cruz (2023) argumenta ser necessário lançar mão de abordagens contemporâneas de ensino de línguas segundas. Para o autor, o ensino

de PLSS deve ser realizado por meio de uma Abordagem Comunicativa e Acional (esta última, é a perspectiva preconizada pelo Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas, de que trataremos na próxima seção; e tem sido considerada como um desdobramento da AC). Cruz (2023, p. 218) explica que, no âmbito de uma abordagem comunicacional para o ensino do PLSS:

[...] o trabalho do professor de PLSS se realiza na identificação dos domínios de uso do português escrito pelos aprendentes surdos, na determinação das tarefas sociolinguageiras inerentes a esses domínios, bem como no reconhecimento das atividades languageiras mais frequentes nesses contextos. Trata-se, com isto, de estabelecer objetivos de aprendizagem pertinentes ao desenvolvimento de uma competência para cumprir tarefas sociolinguageiras por meio do português escrito que exigem do professor de PLSS que saiba distinguir quais componentes dessa competência (linguística, sociolinguística, pragmática) precisarão de mais ênfase e em que momento.

Os aspectos destacados pelo autor estão baseados nos preceitos do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (QCER), publicado em 2001, pelo Conselho da Europa. Na próxima seção, vamos apresentar este referencial para o ensino de línguas que tem sido o mais adotado, não somente na Europa, mas no mundo, inclusive para o ensino de línguas de sinais.

4 O Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas e a Perspectiva Acional

O Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCER) é um documento criado pelo Conselho da Europa que estabelece uma base comum para a avaliação e ensino de línguas estrangeiras. Publicado pela primeira vez em 2001, seu objetivo é proporcionar um sistema claro e abrangente para a descrição das habilidades linguísticas, facilitando a comunicação entre diferentes países e instituições de ensino. O QCER é amplamente utilizado em toda a Europa e em outras regiões do mundo, sendo uma referência crucial para a elaboração de currículos e para a certificação de proficiência em línguas.

A principal finalidade do QCER é promover a transparência e a comparabilidade na educação linguística, permitindo que os educadores e alunos entendam o que se espera em cada nível de proficiência (Cani; Santiago, 2018). Ele é organizado em seis níveis de competência, que vão desde A1 (iniciante) até o C2 (domínio avançado). Cada nível descreve as habilidades necessárias para a compreensão e produção oral e escrita, bem como a capacidade de interagir em situações comunicativas reais (veja o *Quadro 1*). Essa estrutura ajuda professores e alunos a definir metas de aprendizagem e a medir o progresso ao longo do tempo.

Quadro 1 – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

NÍVEIS	COMPETÊNCIAS
A1 INICIANTE	Capacidade de compreender e usar expressões familiares e cotidianas.
A2 ELEMENTAR	Competência para lidar com situações simples e rotineiras.
B1 INTERMEDIÁRIO	Habilidade para compreender textos mais complexos e interagir em diversas situações.
B2 INTERMEDIÁRIO	Capacidade de expressar-se de maneira clara e detalhada, compreendendo ideias abstratas.
C1 AVANÇADO	Proficiência na compreensão de textos complexos e expressão fluente e eficaz.
C2 PROFICIENTE	Domínio completo da língua, compreensão sutil e expressão sofisticada.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base no QCRL (2001, p. 19-20).

Além de fornecer descritores de competências, o QCER também abrange uma Perspectiva Acional para o ensino de línguas, enfatizando a importância da interação e da prática em contextos autênticos. O Quadro sugere que o aprendizado deve ser centrado no aluno, promovendo o desenvolvimento de habilidades que permitam a comunicação eficaz em diversas situações (Conselho da Europa, 2001). Essa abordagem tem implicações significativas para a elaboração de materiais didáticos e para a formação de professores, incentivando práticas pedagógicas que considerem as necessidades e interesses dos alunos.

Essa referência estabelecida pelo Conselho da Europa fornece não apenas uma base clara para avaliação, mas também orienta os professores na criação de ambientes de aprendizagem centrados na comunicação. Ao adotar uma perspectiva de abordagem comunicativa, os educadores podem alinhar estratégias de ensino que promovam a eficácia da comunicação em situações práticas, capacitando os alunos a desenvolverem habilidades linguísticas relevantes (Marchetti; Baptista, 2015).

Vale ressaltar que, o QCER preconiza uma Perspectiva Acional para o ensino de línguas, focando na capacidade do aluno de agir e interagir em situações comunicativas reais. Essa abordagem valoriza o uso da língua como ferramenta para realizar tarefas e resolver problemas, colocando o aprendente no centro do processo educativo. A ênfase recai sobre a prática da língua em contextos autênticos, promovendo o uso de competências linguísticas para atingir objetivos comunicativos específicos (Nunes, 2019).

Ao aplicar essa perspectiva no ensino do PLSS, os professores podem propor atividades em que os aprendentes surdos precisem utilizar a língua portuguesa escrita

simulando situações de uso real em seu cotidiano. O quadro estabeleceu uma base comum para avaliação e ensino, tornando-se a maior referência para o ensino de línguas na Europa e no mundo.

Diante disso, a França fez uma adaptação do quadro para o ensino de Língua de Sinais. Atualmente o QCER é uma referência para o ensino da Libras, por exemplo, no Brasil e começa a fazer parte do cenário de ensino-aprendizagem dessa língua em todo território nacional.

Desde 2017, o Grupo Ensina PLSS –UFPA/CNPq, está adaptando o QCER para o PLSS, através da construção de um referencial de competências com descritores considerando apenas a modalidade escrita dessa língua, destituída de sua dimensão fonético-fonológica e da relação grafofonêmica (Cruz, 2023).

O QCER não apenas estabelece padrões para o ensino e a avaliação de línguas, mas também serve como uma ferramenta estratégica para a melhoria da educação linguística em um contexto globalizado. Assim, o QCER surge como uma ferramenta indispensável para os professores de PLSS, facilitando a integração da Abordagem Comunicativa e da Perspectiva Acional no seu ensino e proporcionando uma experiência educacional mais efetiva e inclusiva para esse público.

Na próxima seção, vamos tratar da modelagem de Unidade Didática.

5 A modelagem de Unidade Didática

A modelagem de Unidade Didática que vem sendo adotada nas ações de pesquisa, de ensino e de extensão realizadas pelo Grupo Ensina PLSS – UFPA/CNPq é a desenvolvida por Courtyllon (2003), Lemeunier (2006) e Laurens (2013) para o ensino de línguas (segundas e estrangeiras). Courtyllon (2003) defende uma “crono-lógica” para a organização das atividades de ensino-aprendizagem de línguas: a ordem das operações cognitivas envolvidas na aprendizagem de uma língua (compreensão/identificação => memorização => produção).

A modelagem de uma Unidade Didática envolve a organização e planejamento detalhado de um conjunto de atividades de ensino-aprendizagem de línguas (segundas ou estrangeiras) com objetivos claros, estruturada de modo a articular o conteúdo linguístico, os objetivos pedagógicos e os procedimentos avaliativos.

Essa modelagem segue passos que são imprescindíveis durante o ensino, como a definição dos objetivos de aprendizagem, de modo que, devem ser claros e específicos garantindo que os alunos saibam o que se espera que eles aprendam e como serão avaliados. É importante que esses objetivos contemplem tanto o desenvolvimento linguístico quanto a

competência comunicativa e intercultural dos aprendentes.

Outro aspecto indispensável é a seleção dos conteúdos (conhecimentos, habilidades e saberes), para uma unidade didática que deve ser coerente com o objetivo de aprendizagem propostos, isso envolve aspectos como gramática, vocabulário, funções comunicativas e habilidades integradas— produção escrita, compreensão escrita, interação escrita on-line e mediação escrita (Cruz, 2023). Além do desenvolvimento de atividades que devem corresponder às necessidades linguageiras dos aprendentes surdos. Elas podem incluir exercícios de compreensão e produção, diálogos, simulações e tarefas colaborativas que promovam o uso real da língua.

É importante ressaltar que, a sequência das atividades deve ser organizada de forma lógica e progressiva, indo do mais simples ao mais complexo. Isso permite que os aprendentes de uma língua segunda construam o conhecimento de forma gradual, relacionando o conteúdo anterior com o novo. Além disso, a autonomia e reflexão, a unidade didática também deve promover a autonomia dos alunos, oferecendo oportunidades para que eles reflitam sobre seu próprio aprendizado.

Lemeunier (2006) também propõe uma organização das atividades de ensino-aprendizagem de línguas partindo **da compreensão à produção**, assim como Courtillon (2003). A autora propõe um quadro metodológico para a elaboração de unidades didáticas estruturado em quatro etapas: (1) **Exposição**: etapa destinada à implementação de estratégias para acessar o sentido; (2) **Tratamento**: etapa voltada para a análise e descoberta do funcionamento da língua-alvo; (3) **Fixação-Apropriação**: etapa direcionada para a aquisição do conteúdo (conhecimentos, saberes e habilidades) necessário à produção na língua-alvo; e (4) **Produção**: etapa focalizada no reemprego do conteúdo, fixado na etapa anterior, em uma simulação de comunicação real. Para Laurens (2013), a modelagem de unidade didática também serve de quadro metodológico para o ensino de línguas e pode guiar a prática do professor.

Por fim, no processo de concepção de unidades didáticas, não podemos esquecer de que a avaliação é, segundo Zabala (1998), um instrumento para o aprendizado do aprendente, entretanto é necessário que haja um clima de confiança para assim favorecer a colaboração entre professores e aprendentes, o autor enfatiza que a avaliação deve ser integrada ao processo de ensino, servindo como um instrumento que auxilia tanto o aprendente quanto o professor a identificar dificuldades e avanços.

Esse ambiente positivo permite que a avaliação seja vista de forma menos punitiva e mais colaborativa, incentivando os alunos a se engajarem no processo de autoavaliação e a

refletirem sobre seu próprio aprendizado (Alves; Cunha, 2022). Na próxima seção, expomos a metodologia utilizada para o desenvolvimento da presente pesquisa.

6 Metodologia

A presente pesquisa foi realizada por meio de um estudo de caso que consiste em uma metodologia qualitativa que se propõe a investigar um fenômeno específico dentro de um contexto real, permitindo uma análise aprofundada e detalhada. Yin (2015, p.37) ressalta que “o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa”, pode-se dizer que envolve a investigação de um fenômeno contemporâneo em seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Essa abordagem é particularmente útil em áreas como educação, onde se busca compreender as complexidades do ensino e da aprendizagem em situações específicas. Ao focar em casos individuais, o estudo de caso possibilita a coleta de dados ricos e contextuais, contribuindo para a construção de teorias e práticas educacionais mais eficazes. Por meio de uma análise minuciosa, os pesquisadores podem identificar padrões, relações e fatores que influenciam o fenômeno estudado, resultando em insights que podem ser aplicados em contextos semelhantes (Gil, 2008).

Os dados utilizados no presente estudo são fruto da nossa colaboração, Ádria Lopes e Evelin Monteiro, licenciandas do curso de Letras Libras da Universidade Federal do Pará, em uma ação do Grupo Ensina PLSS – UFPA/CNPq focada na implementação de unidades didáticas para o ensino de PLSS. Essa experiência iniciou com a elaboração das unidades didáticas que serviram de suporte didático-pedagógico para as aulas de PLSS voltadas para um estudante surdo do Ensino Médio.

Após esse primeiro momento, realizamos a implementação das unidades didáticas em duas aulas com duração de duas horas, cada uma, as quais foram gravadas para a constituição dos dados que serão apresentados a seguir. É importante destacar que, tanto a elaboração quanto a implementação das unidades didáticas foram desenvolvidas sob a orientação e supervisão e colaboração de nosso professor-orientador. Na próxima seção, apresentamos nossa análise e discussão dos dados constituídos nessa experiência.

7 Análise e discussão

O processo de elaboração de unidades didáticas para o ensino do Português como Língua Segunda para Surdos (PLSS) é uma tarefa que exige um planejamento cuidadoso,

fundamentado em referenciais teóricos sólidos e na compreensão das especificidades linguísticas e culturais dos aprendentes surdos.

Essa etapa demanda não apenas o conhecimento sobre metodologias de ensino de línguas, mas também a habilidade de criar materiais didáticos que sejam visualmente acessíveis e que dialoguem com as experiências e necessidades dos estudantes. Neste contexto, detalhamos a experiência de criação e implementação de duas unidades didáticas desenvolvidas para esta pesquisa, ressaltando os desafios enfrentados, as estratégias adotadas e os referenciais teóricos que guiaram o trabalho.

7.1 O processo de elaboração de unidades didáticas para o ensino do PLSS

A criação do material didático para as aulas de PLSS representou um desafio significativo para nós, pois envolveu não apenas a definição e a seleção do conteúdo para as unidades didáticas, mas também a sua apresentação de maneira visual e clara para garantir o apoio adequado à aprendizagem do aprendente surdo e o suporte para o professor durante a aula.

Além disso, exigiu um contínuo aprendizado do uso das tecnologias digitais necessárias para criar o material no formato desejado, o que foi complexo devido à nossa limitada experiência na elaboração desse tipo de recurso.

É importante destacar que, no processo de criação das unidades didáticas, levamos em consideração o nível de proficiência em língua portuguesa escrita do participante de nosso estudo, observado com base no referencial de competências para o PLSS elaborado pelo Grupo Ensina PLSS – UFPA/CNPq com base no QCER; bem como o seu nível de proficiência em Libras (língua de instrução adotada para as aulas de PLSS).

Além disso, observamos as necessidades languageiras mais imediatas de um estudante surdo do Ensino Médio, a partir de que elaboramos duas unidades didáticas conforme a “cronológica” indicada por Courtillon (2003) e o quadro metodológico sugerido por Lemeunier (2006): a primeira focada no gênero textual poema e a segunda nos gêneros digitais.

Pensamos na criação de um material com exemplos do cotidiano, aproximando o conteúdo do dia a dia do participante de nosso estudo, de modo a facilitar a compreensão. Na próxima subseção, apresentamos a primeira Unidade Didática que implementamos nesta pesquisa.

7.1.1 Unidade Didática “No meio do caminho”

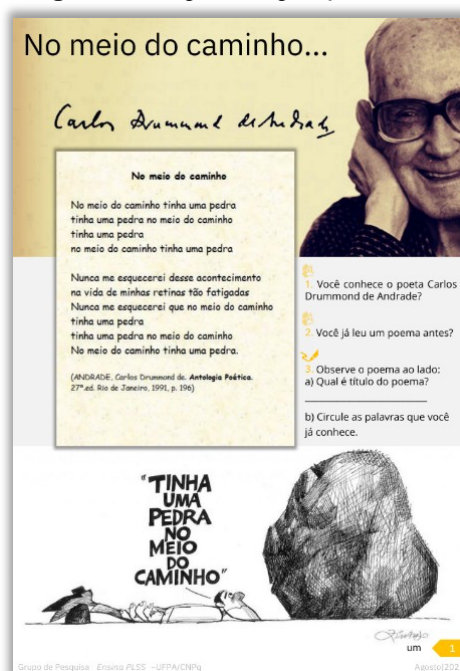
A primeira unidade foi intitulada de "No meio do caminho", tendo como ponto de partida o poema de Carlos Drummond de Andrade e foi elaborada no nível A1. Inicialmente é apresentado o objetivo de aprendizagem: compreender um poema curto. Além disso, a unidade é composta por diversas atividades que facilitam a aprendizagem, de acordo com as etapas sugeridas por Lemeunier (2006):

a) Etapa de Exposição

O objetivo desta etapa é permitir ao aprendente surdo implementar estratégias para acessar o sentido do texto proposto. Assim, as atividades de pré-leitura (veja a **Figura 1**), iniciam com questões em Libras que visam a ativar o conhecimento prévio do aprendente surdo, sendo estimulado a criar familiaridade com o gênero textual escolhido para essa aula.

Em seguida, continuando o trabalho com a compreensão, o aprendente surdo é instruído a observar o poema e a identificar palavras e expressões que reconheça.

Figura 1 – Etapa de Exposição



Fonte: Grupo Ensina PLSS – UFPA/CNPq

b) Etapa de Tratamento

Esta etapa propõe uma análise gramatical focando no uso do pretérito imperfeito do verbo "ter", explorando o verso “**Tinha** uma pedra no meio do caminho”, além de discutir o uso do pronome demonstrativo “esse”, entre outros pontos de gramática (veja a **Figura 2**). Nesta etapa da Unidade Didática, o aprendente surdo tem a oportunidade de ver o funcionamento da língua portuguesa escrita.

Figura 2 – Etapa de Tratamento

De olho nas palavras...

pedra caminho no meio

Gramática

Verbo Ter (Pretérito imperfeito)

Como pretérito imperfeito descrevemos fatos **terminados** em um momento passado.

"No meio do caminho uma pedra"

Uma palavra... Um expressão...

no meio (de)

no meio da no meio do

Usamos no meio **da** antes de **palavras femininas**:

Tinha uma pedr**a** no meio da **rua**.

Usamos no meio **do** antes de **palavras masculinas**:

Tinha uma pedr**a** no meio do **caminho**.

Compreensão

No meio do caminho

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra

Leia a estrofe acima e responda:
a) Como você entendeu o verso "tinha uma pedra no meio do caminho"?

dois

Grupo de Pesquisa - Ensina PLSS - UFPA/CNPq Agosto/2023

De olho nas palavras...

retina esquecer fatigada

Gramática

Esquecer-se de (Futuro do presente)

Usamos **Esquecer-se de** quando queremos indicar uma ação no futuro.

esquecer **esse** acontecimento.
esquecer **esse** acontecimento.
esquecer **esse** acontecimento.

Demonstrativo: esse

O demonstrativo **esse** pode ser usado para situar algo em relação ao tempo.

"Nunca me esquecerei **desse** acontecimento"

Compreensão

Nunca me esquecerei **desse** acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
No meio do caminho tinha uma pedra.

Leia a estrofe acima e responda: a)
Qual é o acontecimento citado no verso "Nunca me esquecerei **desse** acontecimento"?

três

Grupo de Pesquisa - Ensina PLSS - UFPA/CNPq Agosto/2023

Fonte: Grupo Ensina PLSS – UFPA/CNPq.

c) Etapa de Fixação-Apropriação

Nesta etapa, são propostas atividades que incentivam a reflexão sobre o conteúdo do poema, como a interpretação do verso “Nunca me esquecerei desse acontecimento”, promovendo uma discussão sobre memória e significados pessoais (veja a **Figura 3**).

Figura 3 – Etapa de Fixação-Apropriação

De olho nas palavras...

pedra caminho no meio

Gramática

Verbo Ter (Pretérito imperfeito)

Como pretérito imperfeito descrevemos fatos **terminados** em um momento passado.

"No meio do caminho uma pedra"

Uma palavra... Um expressão...

no meio (de)

no meio da no meio do

Usamos no meio **da** antes de **palavras femininas**:

Tinha uma pedr**a** no meio da **rua**.

Usamos no meio **do** antes de **palavras masculinas**:

Tinha uma pedr**a** no meio do **caminho**.

Compreensão

No meio do caminho

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra

Leia a estrofe acima e responda:
a) Como você entendeu o verso "tinha uma pedra no meio do caminho"?

dois

Grupo de Pesquisa - Ensina PLSS - UFPA/CNPq Agosto/2023

De olho nas palavras...

retina esquecer fatigada

Gramática

Esquecer-se de (Futuro do presente)

Usamos **Esquecer-se de** quando queremos indicar uma ação no futuro.

esquecer **esse** acontecimento.
esquecer **esse** acontecimento.
esquecer **esse** acontecimento.

Demonstrativo: esse

O demonstrativo **esse** pode ser usado para situar algo em relação ao tempo.

"Nunca me esquecerei **desse** acontecimento"

Compreensão

Nunca me esquecerei **desse** acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
No meio do caminho tinha uma pedra.

Leia a estrofe acima e responda: a)
Qual é o acontecimento citado no verso "Nunca me esquecerei **desse** acontecimento"?

três

Grupo de Pesquisa - Ensina PLSS - UFPA/CNPq Agosto/2023

Fonte: Grupo Ensina PLSS – UFPA/CNPq.

Além disso, nesta etapa, há atividades para completar frases relacionadas ao contexto

do poema (veja a **Figura 4**), exercitando a aplicação do vocabulário e estruturas gramaticais aprendidas, na etapa anterior.

Figura 4 – Etapa de Fixação-Apropriação

Pratique

1. Complete as frases abaixo como meio do ou no meio da.

a) 
Tinha um carro _____ rua.

b) 
Tinha uma moto _____ caminho.

c) 
Tinha um cavalo _____ campo.

d) 
Tinha uma árvore _____ casa.

2. Leia os documentos abaixo e explique o você entendeu.

Documento 1



quatro

Documento 2



Maurício de Sousa

Documento 3

Leia o poema "No meio do caminho", de Carlos Drummond de Andrade e explique o você entendeu.

No meio do caminho

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra

Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
No meio do caminho tinha uma pedra.

(ANDRADE, Carlos Drummond de, *Antologia Poética*, 27ª ed. Rio de Janeiro, 1991, p. 196)

cinco

Fonte: Grupo Ensina PLSS – UFPA/CNPq.

d) Etapa de Produção

A unidade culmina com uma proposta de leitura integral do poema, seguida de uma atividade de simulação em que o aprendente surdo deve compartilhar com os demais a sua compreensão acerca do poema (veja a **Figura 5**).

Figura 5 – Etapa de Produção



Maurício de Sousa

Hora da leitura...

Leia o poema "No meio do caminho", de Carlos Drummond de Andrade e explique o você entendeu.

No meio do caminho

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra

Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
No meio do caminho tinha uma pedra.

(ANDRADE, Carlos Drummond de, *Antologia Poética*, 27ª ed. Rio de Janeiro, 1991, p. 196)

cinco

Fonte: Grupo Ensina PLSS – UFPA/CNPq.

Na próxima subseção, apresentamos a segunda Unidade Didática que implementamos nesta pesquisa.

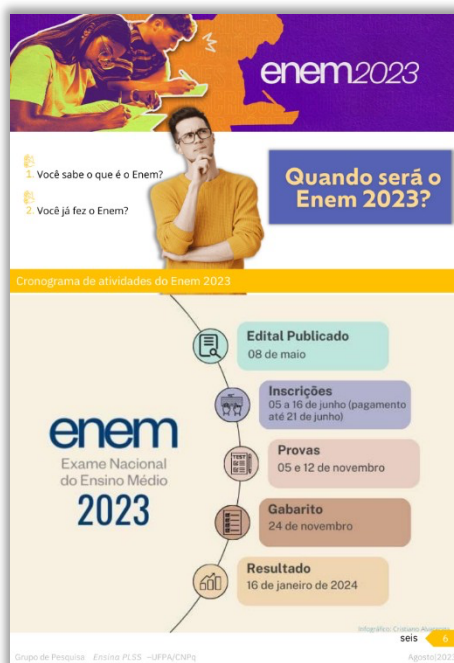
7.1.2 Unidade Didática “Quando será o Enem?”

A segunda unidade didática foi intitulada “Quando será o Enem?”, tendo como objetivo de aprendizagem: compreender notícias simples sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Ela também foi organizada seguindo as etapas indicadas por Lemeunier (2006), conforme descrevemos a seguir:

a) Etapa de Exposição

Nesta etapa, foram propostas questões que voltadas para ativar o conhecimento prévios dos aprendentes acerca do ENEM, como “Você já fez o Enem?” e “Você sabe o que é o Enem?” (veja a **Figura 6**). Essas perguntas auxiliam no processo de compreensão e introduzem o vocabulário básico relacionado ao tema da unidade.

Figura 6 – Etapa de Exposição



Fonte: Grupo Ensina PLSS – UFPA/CNPq

Nesta etapa, os aprendentes também são incentivados a ler o cronograma oficial do ENEM e a identificar informações importantes, como datas de inscrição, provas, e divulgação dos resultados.

b) Etapa de Tratamento

Nesta etapa, são trabalhados os aspectos gramaticais, como o uso de “quando” em perguntas sobre eventos futuros (veja a **Figura 7**), reforçando a capacidade de compreender e formular questões sobre o exame.

Figura 7 – Etapa de Tratamento

O vocabulário do ENEM...

Edital, inscrição, prova, gabarito, resultado

Gramática

Quando?

Usamos **quando** para perguntar por tempo.

Quando será o Enem 2023?

Quando começa a inscrição para o Enem 2023?

Compreensão

Leia o cronograma de atividades do Enem e responda:

Quando será a inscrição do Enem?

Quando serão as provas do Enem?

Quando o gabarito do Enem será divulgado?

Quando o resultado do Enem será divulgado?

Enem 2023

INSCRIÇÕES: 05/6 A 16/6

PROVAS: 11/11 E 12/11

GABARITOS: 24/11

RESULTADOS: 24/11

sete

Grupo de Pesquisa - Ensino PLSS - UFPA/CNPq

Agosto/2023

Mais vocabulário do ENEM...

prazo, taxa de inscrição, pagar, isenção, solicitar

Gramática

Usos da preposição para

A preposição **para** indica:

finalidade/propósito

Prazo **para** pagar a taxa de inscrição termina dia 21 de junho.

Último dia **para** solicitar isenção da taxa de inscrição.

destinação

Inscrição gratuita **para** estudantes das escolas públicas.

Compreensão

Leia o cronograma de atividades Enem. Em seguida, apresente o cronograma para a turma.

CRONOGRAMA DO ENEM 2023

INSCRIÇÕES: 05/6 A 16/6

PAGAMENTO DA INSCRIÇÃO: ATÉ 21/6

VALOR: R\$ 85 (BOLETO, PIX OU CARTÃO DE CRÉDITO)

PROVAS: 11/11 E 12/11

oito

Grupo de Pesquisa - Ensino PLSS - UFPA/CNPq

Agosto/2023

Fonte: Grupo Ensina PLSS – UFPA/CNPq

As atividades gramaticais concentram-se no uso da preposição “para”, presente em expressões como “solicitar isenção” e “pagar a taxa de inscrição”, permitindo aos alunos aplicar o vocabulário específico do ENEM em contextos práticos

c) Etapa de Fixação-Apropriação

Nesta etapa, os alunos são convidados a responder perguntas relacionadas ao cronograma do ENEM, como “Quando será divulgado o gabarito?” e “Quando começamos inscrições?” (veja a **Figura 8**), incentivando a interpretação de informações objetivas.

Figura 8 – Etapa de Fixação-Apropriação

O vocabulário do ENEM

editais inscrição prova

gabarito resultado

Gramática

Quando?

Usamos *quando* para perguntar por tempo.

Quando será o Enem 2023?

Quando começa a inscrição para o Enem 2023?

Compreensão

3. Leia o cronograma de atividades do Enem e responda:

a) Quando será a inscrição do Enem?

b) Quando será as provas do Enem?

c) Quando o gabarito do Enem será divulgado?

d) Quando o resultado do Enem será divulgado?

Enem 2023

INSCRIÇÕES: 5 A 16 DE JUNHO

PROVAS: 11 E 12 DE NOVEMBRO

GABARITOS: 24 DE NOVEMBRO

RESULTADOS: 16 DE DEZEMBRO DE 2023

SEMECE

VALE DO PARANÁ

sete 7

Grupo de Pesquisa - Ensina PLSS - UFPA/CNPq

Agosto/2023

O vocabulário do ENEM

prazo taxa de inscrição pagar

isenção solicitar

Gramática

Usos da preposição *para*

A preposição *para* indica:

finalidade/propósito

Prazo *para* pagar a taxa de inscrição termina dia 21 de junho.

Último dia *para* solicitar isenção da taxa de inscrição.

destinação

Inscrição gratuita *para* estudantes das escolas públicas.

Compreensão

4. Leia o cronograma de atividades Enem. Em seguida, apresente o cronograma para a turma.

CRONOGRAMA DO ENEM 2023

INSCRIÇÕES: 05/6 A 16/6

PAGAMENTO DA INSCRIÇÃO: ATÉ 21/6

VALOR: R\$ 85 (BOLETO, PIX OU CARTÃO DE CRÉDITO)

PROVAS: 5/11 E 12/11

oito 8

Grupo de Pesquisa - Ensina PLSS - UFPA/CNPq

Agosto/2023

Notícias sobre o Enem...

4. Observe os documentos abaixo e responda:

a) Você usa o Instagram para ler notícias sobre o Enem?

b) Circule as palavras que você já conhece.

enem2023

FALTAM 2 HORAS PARA O FIM DAS INSCRIÇÕES

ACESSAR: www.inscricao.org/participar/enem

enem2023

INSCRIÇÃO E GRATUITA PARA ESTUDANTES DA ÚLTIMA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS PÚBLICAS

enem2023

PRAZO PARA PAGAR A TAXA DE INSCRIÇÃO TERMINA NESTA QUARTA-FEIRA

21 DE JUNHO

enem2023

28 DE ABRIL

ÚLTIMO DIA PARA SOLICITAR ISENÇÃO DA TAXA DE INSCRIÇÃO

oito 8

Grupo de Pesquisa - Ensina PLSS - UFPA/CNPq

Agosto/2023

Fonte: Grupo Ensina PLSS – UFPA/CNPq.

Em seguida, são propostas atividades de leitura de posts sobre o ENEM no *Instagram*, em que os aprendentes são solicitados a ler e identificar as palavras que já conhece.

d) Etapa de Produção

A unidade conclui com a leitura de notícias sobre o ENEM, seguida de uma atividade de explicação, em que os aprendentes compartilham o que compreenderam, promovendo o desenvolvimento da interpretação e da reflexão sobre o conteúdo (veja a **Figura 9**).

Figura 9 – Etapa de Produção



Fonte: Grupo Ensina PLSS – UFPA/CNPq.

Na próxima seção, discutimos nossa experiência de ensino de PLSS com as duas Unidades Didáticas que acabamos de apresentar.

7.1.3 A experiência de ensino do PLSS com a modelagem de Unidade Didática

Na presente pesquisa, a implementação das unidades didáticas para o ensino de PLSS ajudou a confirmar a hipótese defendida por Laurens (2013) de que essa modelagem também pode servir de quadro metodológico para guiar a prática de ensino do professor de línguas.

Executar cada etapa das unidades didáticas encaminhou, quase que automaticamente, nossa ação docente para levar o participante de nosso estudo a alcançar os objetivos de aprendizagem que definimos para cada uma delas. Desse modo, na primeira aula, em que implementamos a unidade didática “No meio do caminho”, iniciamos entregando o material ao aluno, permitindo que ele o explorasse e se familiarizasse com o conteúdo. Em seguida, apresentamos o objetivo de aprendizagem que pretendíamos que ele alcançasse ao final da aula.

Uma vez que o foco da aula era desenvolver a competência para ler e compreender o

gênero textual poema, em um primeiro momento, pedimos que o aprendente surdo fizesse a leitura completa do poema “No meio do caminho” de Carlos Drummond de Andrade, sem nenhuma intervenção nossa, ao terminar perguntamos se ele já conhecia o autor e se já havia lido alguma obra dele, e pedimos para que identificasse as palavras que já conhecia no referido poema. Dessa forma, dos conhecimentos de mundo que o aluno já tinha e de sua compreensão inicial para conduzir a aula.

Em um segundo momento, com base nas observações do conhecimento prévio do participante, iniciamos a apresentação do material projetando-o no quadro branco, circulando palavras específicas do texto e perguntando se ele sabia o significado de cada uma. Depois, demos continuidade na aula explicando cada tópico do conteúdo da unidade, sempre em Libras, que era a sua língua de comunicação.

Entretanto, em alguns momentos precisamos usar a iconicidade para explicar termos e usos mais complexos da língua portuguesa escrita, pois, é importante ressaltar também que em algumas de suas participações durante a aula, percebemos que ele acrescentava outros sinais, diferentes do que estávamos usando (que pareciam ser sinais emergentes, habituais na comunicação do seu dia a dia). Entre esses sinais, podemos citar como exemplo, o sinal [PEDRA] correspondente à palavra “pedra”, presente no poema que estávamos trabalhando na aula.

Como essa era a nossa primeira experiência de iniciação à docência, cometemos alguns erros, pois ao longo dessa primeira aula, corrigimos o aluno várias vezes para o sinal [PEDRA] “correto” que nós usávamos. O nosso professor-orientador, que estava presente supervisionando a implementação dessas unidades, chamou logo a nossa atenção para a importância de apresentarmos para o aprendente surdo o sinal [PEDRA] que usávamos, mas respeitando o sinal [PEDRA] que ele já usava, e assim refletimos para evitar repetir esses erros na segunda aula.

Após termos explorado todo o material, apresentando e relacionando as imagens com os textos, explicamos também todos os comandos presentes desde o início nos textos e nas atividades. Depois dessa apresentação detalhada do material, começamos a explorar cada linha do poema a fim de que o aprendente surdo fizesse a interpretação de maneira efetiva através da leitura. Utilizamos, referências de seu dia a dia, imagens que representassem palavras que ele desconhecia e todo esse suporte estava presente na unidade didática que criamos. Desse modo, foi possível perceber a importância de um material bem estruturado de apoio para o professor conduzir a aula de PLSS. Assim, ficou claro para nós que uma unidade didática bem construída não só ajuda o aluno a aprender, como também dá o suporte que o professor precisa para ensinar.

Dando continuidade à aula, finalizamos a explicação do poema e pedimos que o aluno fizesse mais uma leitura individual do poema e depois fizemos algumas perguntas para avaliar o nível de compreensão. A cada resposta percebemos que o aluno havia avançado no entendimento do texto e partimos para realização das atividades da etapa de fixação-apropriação dessa unidade.

Nesse momento da aula, retomamos mais uma vez a explicação dos termos presentes nos comandos da atividade apresentada, a fim de que ele se familiarizasse com as palavras e pudesse fazer a leitura de cada comando sozinho e posteriormente responder as atividades sem a nossa intervenção, isto é, com mais autonomia. Deixamos que ele lesse cada comando e tentasse responder sem que o ajudássemos. Percebemos que ele conseguiu responder algumas perguntas da atividade, as que ele não compreendia nós voltávamos no material e explicávamos novamente até que ele conseguisse compreender. Em alguns momentos ele se sentiu à vontade e foi até o quadro fazer a correção.

A última etapa dessa unidade didática, retomava a leitura do poema e pedimos que ele sinalizasse em Libras o que tinha entendido, após toda nossa explicação utilizando a unidade didática e percebemos a evolução da interpretação do texto comparado ao início da aula, no qual ele não conhecia o significado de muitas palavras presentes no poema e não conseguia construir o sentido de suas frases e estrofes.

Na segunda aula utilizamos a unidade didática que apresentava os gêneros digitais como conteúdo. A aula foi conduzida da mesma maneira que a primeira, iniciando com a entrega do material impresso ao aluno para que ele pudesse explorar, fazer sua leitura, observar as imagens etc. Após isso demos continuidade com a explicação do conteúdo e ao fim a realização da atividade.

Em alguns momentos da aula, o participante nos apresentou mais alguns dos sinais emergentes que ele usava o que nos levou a utilizar esses sinais, demonstrando respeito e aceitação pela sinalização que ele se sentia mais confortável. Durante essa segunda aula o aprendente surdo demonstrou estar mais familiarizado com o material, apontando palavras que ele conhecia, imagens que ele já tinha visto nas redes sociais etc.

Tanto a primeira quanto a segunda unidade didática permitiu que o aprendente surdo seus objetivos com sucesso, evidenciado pelo progresso do aluno na compreensão e interpretação dos textos. Na primeira aula, ao trabalhar com o poema, o aluno inicialmente apresentava dificuldades com várias palavras. Contudo, ao final da aula, ele foi capaz de sinalizar em Libras o conteúdo do poema de forma mais clara, demonstrando uma evolução

significativa em seu entendimento.

As aulas proporcionaram um espaço para a prática da linguagem de maneira autêntica e significativa, onde o aprendente surdo pôde interagir com o conteúdo das unidades didáticas de forma mais envolvente e dinâmica. A Abordagem Comunicacional utilizada, que enfatiza a interação e a compreensão contextual, permitiu que o aluno fizesse conexões entre o material apresentado e suas experiências cotidianas, promovendo um aprendizado mais efetivo.

A evolução das habilidades de leitura e compreensão do aprendente surdo foi notável, especialmente em relação ao poema de Carlos Drummond de Andrade, trabalhado na primeira unidade didática, uma vez que ele conseguiu sinalizá-lo de maneira mais clara ao final da aula, bem como expressar em Libras o que compreendeu.

A implementação da segunda unidade didática, centrada nos gêneros digitais, também evidenciou a importância de considerar os conhecimentos prévios dos estudantes surdos. O fato de ele já reconhecer palavras e imagens associadas ao seu cotidiano, especialmente nas redes sociais, facilitou sua compreensão e participação na aula em que essa unidade foi implementada.

Essa conexão com a realidade do aluno é fundamental para a motivação e engajamento, mostrando que o aprendizado da língua deve ser contextualizado e significativo, conforme orienta uma Abordagem Comunicativa e Acional. Além disso, a metodologia adotada reforçou a relevância da avaliação como um instrumento não apenas de mensuração, mas de apoio ao processo de ensino-aprendizagem. A avaliação contínua das respostas e da compreensão do aluno permitiu ajustes imediatos na condução da aula, assegurando que o conteúdo fosse bem assimilado.

A utilização das unidades didáticas e a adoção da Abordagem Comunicativa e Acional, como indicado por Cruz (2023), foram cruciais para o sucesso das aulas. Vale destacar que esse material, como pudemos ver na **seção 7.1**, foi elaborado de forma a incluir uma variedade de imagens associadas às palavras e aos textos, garantindo maior clareza e facilitando o aprendizado do aprendente surdo.

A presença das imagens não apenas enriqueceu a compreensão do conteúdo, mas também tornou as informações mais acessíveis, especialmente para a construção de sentidos e conceitos que eram novos para ele. Além disso, observar o nível de proficiência em Libras do participante de nosso estudo, nos levou a respeitar o uso que ele fazia, em alguns momentos, de sinais emergentes. Acreditamos que isso fortaleceu sua confiança e garantiu um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e acolhedor.

Esses resultados reforçam a importância de um planejamento didático-pedagógico bem estruturado que não apenas favorece a aprendizagem do aprendente surdo, mas também permite ao professor adaptar o conteúdo de maneira flexível e respeitosa, considerando as particularidades de cada aluno no processo educacional.

Neste estudo, pudemos observar que as unidades didáticas, quando elaboradas seguindo um quadro metodológico, como o sugerido por Courtillon (2003), Lemeunier (2006) e Laurens (2013), possibilitam a integração de conteúdos linguísticos e comunicativos com experiências do cotidiano dos aprendentes surdos, tornando o aprendizado mais significativo.

Contudo, é imprescindível que essas unidades considerem o nível de proficiência em língua portuguesa escrita dos aprendentes surdos, bem como suas experiências prévias em Libras, para que sejam eficazes e inclusivas. Na próxima seção, tecemos nossas considerações finais.

8 Considerações Finais

A elaboração das unidades didáticas para o ensino do PLSS revelou-se um processo desafiador, mas bastante enriquecedor, tanto para nós, enquanto licenciandas em processo de formação, quanto para o aprendente surdo. Essa experiência de criar e implementar duas unidades didáticas, uma focada no gênero textual poema e outra nos gêneros digitais, demonstrou a importância de um planejamento didático-pedagógico sólido que considere as particularidades e necessidades linguísticas e comunicativas dos estudantes surdos.

No decorrer das aulas, ficou evidente que a utilização de materiais didáticos estruturados de maneira coerente (seguindo a “crono-lógica” da aprendizagem de uma língua), seguindo os princípios de uma Abordagem Comunicacional e elaborados considerando o nível de proficiência dos aprendentes surdos é fundamental para facilitar a sua aprendizagem da língua segunda.

Por fim, este estudo evidenciou que a modelagem de unidade didática para o ensino de línguas proposta por Courtillon (2003), Lemeunier (2006) e Laurens (2013) e os princípios da Abordagem Comunicativa e Acional podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem do PLSS.

Essa pesquisa tem potencial para trazer contribuições significativas em diferentes âmbitos. No curso de Letras-Libras, ela pode servir como um referencial teórico e prático para futuras licenciandas, oferecendo um exemplo de aplicação concreta dos fundamentos didático-pedagógicos no ensino de Português Língua Segunda para Surdos.

A experiência relatada, aliada às reflexões desenvolvidas, pode inspirar outros estudantes a aprofundarem suas pesquisas no campo do PLSS e assim contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais efetivas, auxiliando professores a planejar aulas que promovam uma verdadeira integração entre a língua portuguesa e a Libras, favorecendo a autonomia linguística e social dos estudantes surdos.

Referências

ALVES, Luciana O.; CUNHA, Myriam C. Práticas avaliativas em aulas de línguas estrangeiras: articulação didática entre o formativo e o somativo. *Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 21, n. 2, 2022, p. 1-20.

CANI, Josiane Brunetti; SANTIAGO, Maria Elizabete Vilella. O papel do Quadro Comum Europeu de Referência para Idiomas: aprendizagem, ensino e avaliação (QCER) na internacionalização das IES: uma análise sob a perspectiva do letramento crítico e dos multiletramentos. 2018

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino e avaliação*. Tradução de Maria Joana P. do Rosário e Nuno V. Soares. Porto, Portugal: Edições Asa, 2001.

COURTILLON, J. *Élaborer un cours de FLE*. Paris: Hachette, 2003.

CRUZ, Eder Barbosa. *Por uma Didática do Português Língua Segunda Para Surdos: Conceção inicial de uma disciplina*. Tese (Doutorado em Linguística na linha de pesquisa de Ensino-aprendizagem) – Universidade Federal do Pará, Programa de pós-graduação em Letras, Belém, 2023.

LEFFA, Vilson J. A abordagem comunicativa no ensino de línguas. *Caminhos da Linguística: Estudos em Homenagem a A. M. F. L. P. Gomes*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996, p. 173-189.

LAURENS, V. *Formation à la méthodologie de l'enseignement du FLE et développement de l'agir enseignant*. Tese (Doutorado em Educação) – Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, 2013.

LEMEUNIER, Valérie. *Élaborer une unité didactique à partir d'un document authentique*. *Franc-parler.org*, 2006. Disponível em: <https://bop.fipf.org/wp-content/images/stories/dossiers/lemeunier2006.htm>. Acesso em: 19 de setembro de 2024.

MARCHETTI, R.; BAPTISTA, J. A. *Práticas Pedagógicas e o Ensino de Línguas: Teorias e Abordagens*. 2015.

NUNES, M. T. *A Perspectiva Acional no Ensino de Línguas: Teoria e Prática*. 2019. PADILHA,

M. L. C. *Competência comunicativa e o ensino de línguas estrangeiras*. 2011. 157 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

PAIVA, Vera Lúcia M. O. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E.B.A.; MALHEIROS, M.R.T.L; FIGLIOLINI, M.C.R (Orgs). *Tendências contemporâneas em Letras*. Campo grande: Editora da UNIDERP, 2005, p. 127-140.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua Brasileira de Sinais: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.



Ministério da Educação
Universidade Federal do Pará
Sistema de Bibliotecas

DECLARAÇÃO DE AUTORIA

Autor(a): Adria Vitória Farias Lopes

Afiliação do(a) autor(a): Universidade Federal do Pará
Instituição de vínculo empregatício do(a) autor(a)

CPF: 020.505.252-57 Matrícula: 202009240014

Telefone: (91) 983098686 E-mail: adria.vitoria1507@gmail.com

Curso/Programa: Letras - Línguas

Orientador(a): Prof. Dr. Eder Barbosa Cruz

Coorientador(a): —

Título/Subtítulo: Uma experiência de ensino de português língua
segunda para alunos com a modelagem de unidade didática.

Data da Defesa: 31/10/2024

Tipo do documento: ☒ TCC¹ () TCCE² () Dissertação () Tese () Artigo Científico () Livro

() Capítulo de livro () Trabalho Apresentado em evento () Outro: _____

Declaro que, para os devidos fins, o presente trabalho é de minha autoria e que estou ciente:

Dos Artigos 297 a 299 do Código Penal, Decreto-Lei n. 2.848 de 7 de dezembro de 1940;

Da Lei n. 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, que dispõe sobre os Direitos Autorais;

Do Regimento Interno da Universidade Federal do Pará;

Da lei 12.527 de novembro de 2011, que trata da Lei de Acesso à Informação;

Da utilização da licença pública internacional *Creative Commons 4.0*;

Que plágio consiste na reprodução de obra alheia e submissão da mesma como trabalho próprio ou na inclusão, em trabalho próprio, de idéias, textos, tabelas ou ilustrações transcritos de obras de terceiros sem a devida e correta citação referencial.

Belém, 22 de Novembro de 2024

Local e Data

Adria Vitória Farias Lopes

Assinatura do(a) autor(a)



TERMO DE AUTORIZAÇÃO E DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO EXCLUSIVA PARA PUBLICAÇÃO DIGITAL NO PORTAL INSTITUCIONAL DE ACESSO ABERTO DA UFPA

1. Tipo de documento: ☒ TCC³ () TCCE⁴ () Dissertação () Tese () Artigo Científico () Livro

() Capítulo de Livro () Trabalho Apresentado em evento () Outro: _____

2. Informações sobre a obra:

Autor(a): Adria Vitória Farias Lopes

RG: 6778989 CPF: 020.505.252-57 E-mail: adria.vitoria1507@gmail

Telefone: (91) 983098686 Programa: Letras - Línguas

Orientador(a): Eder Barbroza Cruz Coorientador(a): _____

Título do documento: Uma experiência de ensino de português língua segunda para surdos com a modelagem de unidade didática.

Data da defesa: 31/10/2024 Área do Conhecimento (tabela do CNPq): _____

Área de Concentração (Se Tese ou Dissertação): _____

Linha de Pesquisa (Se Tese ou Dissertação): _____

Agência de Fomento (se houver): _____

3. Informação de disponibilização do documento:

Restrição para publicação: () Com restrição* ☒ Sem restrição

Justificativa com restrição: _____

A partir de qual data esse documento poderá ser disponibilizado: 22/11/2024

4. Permissões⁵

Permite o uso comercial da obra? ☒ Sim () Não

Permite modificações na obra? () Sim ☒ Não

O documento está sujeito a patentes? () Sim () Não

5. T&D defendidas fora da instituição

É Tese ou Dissertação defendida fora da UFPA? () Sim ☒ Não

Belém, 22 de Novembro de 2024

Local e Data

Adria Vitória Farias Lopes

Assinatura do(a) autor(a)

³ Trabalho de Conclusão de Curso em Graduação

⁴ Trabalho de Conclusão de Curso em Especialização

⁵ Licença Creative Commons

* Não será disponibilizado, somente após a data informada neste termo, se houver



Ministério da Educação
Universidade Federal do Pará
Sistema de Bibliotecas

DECLARAÇÃO DE AUTORIA

Autor(a): Evelin Montuwo Gomes
Afiliação do(a) autor(a): Universidade Federal do Pará
Instituição de vínculo empregatício do(a) autor(a)
CPF: 05555991240 Matrícula: 202009240023
Telefone: 91 992573588 E-mail: evelin.gomes@ufpa.br
Curso/Programa: Letras Libras
Orientador(a): Prof. Dr. Edson Barbosa Cruz
Coorientador(a): -
Título/Subtítulo: Uma experiência de ensino do português língua segunda para surdos com a
Data da Defesa: 22/11/24 modelagem de unidade de elástica
Tipo do documento: ☒ TCC¹ () TCCE² () Dissertação () Tese () Artigo Científico () Livro
() Capítulo de livro () Trabalho Apresentado em evento () Outro: _____

Declaro que, para os devidos fins, o presente trabalho é de minha autoria e que estou ciente:
Dos Artigos 297 a 299 do Código Penal, Decreto-Lei n. 2.848 de 7 de dezembro de 1940;
Da Lei n. 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, que dispõe sobre os Direitos Autorais;
Do Regimento Interno da Universidade Federal do Pará;
Da Lei 12.527 de novembro de 2011, que trata da Lei de Acesso à Informação;
Da utilização da licença pública internacional *Creative Commons 4.0*;
Que plágio consiste na reprodução de obra alheia e submissão da mesma como trabalho próprio ou na inclusão, em trabalho próprio, de idéias, textos, tabelas ou ilustrações transcritos de obras de terceiros sem a devida e correta citação referencial.

Belém, 22 de novembro de 2024 Evelin M. Gomes
Local e Data Assinatura do(a) autor(a)

1 Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação
2 Trabalho de Conclusão de Especialização



TERMO DE AUTORIZAÇÃO E DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO EXCLUSIVA PARA PUBLICAÇÃO DIGITAL NO PORTAL INSTITUCIONAL DE ACESSO ABERTO DA UFPA

1. Tipo de documento: ☒ TCC () TCCE () Dissertação () Tese () Artigo Científico () Livro
() Capítulo de Livro () Trabalho Apresentado em evento () Outro: _____

2. Informações sobre a obra:

Autor(a): Belmi Montuário Gomes

RG: 8005924 CPF: 05555991240 E-mail: belmi.gomes@ufpa.br

Telefone: 91) 492573188 Programa: Letras-Libras

Orientador(a): Edis Barbosa Cruz Coorientador(a): _____

Título do documento: Uma experiência de ensino do português língua segunda com a modelagem da unidade didática

Data da defesa: 31/10/24 Área do Conhecimento (tabela do CNPq): _____

Área de Concentração (se Tese ou Dissertação): _____

Linha de Pesquisa (se Tese ou Dissertação): _____

Agência de Fomento (se houver): _____

3. Informação de disponibilização do documento:

Restrição para publicação: () Com restrição ☒ Sem restrição

Justificativa com restrição: _____

A partir de qual data esse documento poderá ser disponibilizado: 22/11/2024

4. Permissões⁵

Permite o uso comercial da obra? ☒ Sim () Não

Permite modificações na obra? () Sim ☒ Não

O documento está sujeito a patentes? () Sim () Não

5. T&D defendidas fora da instituição

É Tese ou Dissertação defendida fora da UFPA? () Sim ☒ Não

Belém, 22 de novembro 2024 Belmi Montuário Gomes
Local e Data Assinatura do(a) autor(a)

5. Este termo deve ser assinado pelo(a) autor(a) e pelo(a) representante da UFPA, antes da disponibilização do documento no portal institucional de acesso aberto da UFPA. A data informada neste termo, se houver, deve ser disponibilizada somente após a data informada neste termo, se houver.