



Universidade de Brasília

Instituto de Letras

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas

Programa de Pós-graduação em Linguística

Pós-graduação Lato Sensu

Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa como

Segunda Língua para Estudantes Surdos

**Mapas Conceituais: recurso didático na aquisição de
competência lexical do português
escrito por estudantes surdos**

Autora: Ivone Ramos Martins

Orientadora: Prof^a. Doutora Sandra Patrícia de Faria do Nascimento

Brasília-DF

2016



Universidade de Brasília

Instituto de Letras

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas

Programa de Pós-graduação em Linguística

Pós-graduação Lato Sensu

Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa como
Segunda Língua para Estudantes Surdos

Mapas Conceituais: recurso didático na aquisição de competência lexical do português escrito por estudantes surdos

Autora: Ivone Ramos Martins

Orientadora: Prof^a. Doutora Sandra Patrícia de Faria do Nascimento

Monografia apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística-PPGL, da Universidade de Brasília- UnB, como requisito parcial à obtenção do grau de Especialista em Ensino de Língua Portuguesa como Segunda Língua para Estudantes Surdos.

Brasília-DF

2016

Universidade de Brasília

Instituto de Letras
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas
Programa de Pós-graduação em Linguística
Pós-graduação Lato Sensu
Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa como
Segunda Língua para Estudantes Surdos

Monografia apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística-PPGL, da Universidade de Brasília-UnB, como requisito parcial à obtenção do grau de Especialista em Ensino de Língua Portuguesa como Segunda Língua para Estudantes Surdos.

Mapas Conceituais: recurso didático na aquisição de competência lexical do português escrito por estudantes surdos

Autora: Ivone Ramos Martins

Aprovado por:

Professora Doutora Sandra Patrícia de Faria do Nascimento
Universidade de Brasília - UnB

Professora Doutora Enilde Leite de Jesus Faulstich
Universidade de Brasília - UnB

Professora Doutora Michelle Machado de Oliveira Vilarinho
Universidade de Brasília - UnB

Aprovada em _____/_____/2016

Ao meu pai Francisco (*in memoriam*, sempre em nossos corações) e a minha mãe Maria Zélia, que um dia sonharam todas as coisas boas que hoje conquisto.

Aos meus irmãos e sobrinhos que são parte de mim.

Aos meus amigos, pelas orações por minhas conquistas e vitórias e por entenderem minhas ausências.

Ao meu noivo, Uiliam Malaquias, meu presente de Deus, que me motiva a todo instante a fazer valer a pena todos os sonhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela vida e capacidade que me concedeu de pensar, refletir e poder interferir naquilo em que acredito.

Aos meus pais, Francisco Ferreira e Maria Zélia, que sempre acreditaram em mim, me deram imenso apoio e orientações de bons valores.

A minha linda família, meu amor, meus irmãos, cunhados e sobrinhos, amores da minha vida.

Aos colegas de curso, Andréa, Jusiely, Inácio, Ketti, Lúcia Maria e Vanda pela amizade, apoio e convivência.

A minha orientadora Sandra Patrícia que com muita dedicação, sem medir esforços, soube conduzir todos seus orientandos de forma carinhosa e com competência incrível.

A todos os professores e tutores deste curso pioneiro e imprescindível ao atendimento com nossos estudantes surdos. Meu muito obrigada aos professores: Enilde Faulstich, Heloísa Salles, Rozana Naves, Gláucio Castro, Regina Furquin e Daniele Grannier; e às tutoras: Fabiane Elias, Patrícia Tuxi e Daniela Prometi. Aprendi muito com vocês.

Por fim, aos meus estudantes, que com empenho participaram dos testes que fundamentaram esta pesquisa. Sem eles nada seria possível.

Meu muito obrigada!

"Se amanhã você quiser ser um grande profissional, comece hoje sendo um grande aprendiz." (Inácio Dantas)

RESUMO

MARTINS, Ivone Ramos. **O uso de mapas conceituais como recurso didático na aquisição de competência lexical do português escrito por estudantes surdos.** Defendida em 2016. Monografia de conclusão de curso de Especialização em Ensino de Português como Segunda Língua para Estudantes surdos. Universidade de Brasília, Brasília- DF, 2016.

Esta pesquisa busca criar e propor como estratégia para o desenvolvimento da competência lexical, atividades com uso de mapas conceituais, em uma concepção interacionista para o ensino de segunda língua para surdos. Apresenta aos surdos a possibilidade de complementar o desenvolvimento em outras competências também essenciais na sua capacidade comunicativa. A presente pesquisa é alicerçada na abordagem analítica da competência lexical de Sandmann (1991), a qual versa sobre a interpretação das unidades lexicais preestabelecidas no léxico, ou seja, as formadas em nosso sistema linguístico. Em campo, a pesquisadora propôs atividades lexicais que mesclam textos, imagens e outros recursos interativos, conjugados com a apresentação e produção de mapas conceituais e aplicou essas ideias a estudantes surdos. O material elaborado com base nos estudos teóricos que embasam esta pesquisa e nos dados gerados com a aplicação, foram avaliados com objetivo de identificar os critérios de organização conceitual dos estudantes, por meio da produção de mapas conceituais. Visto a relevância da reflexão sobre estratégias de ensino de segunda língua, buscamos validar o uso de mapas conceituais como recurso didático na aquisição da competência lexical, sua prática e suas possíveis intervenções na aprendizagem dos estudantes surdos. Esta análise serve de base para futuros estudos sobre os aspectos linguísticos e técnicos do ensino, em que professores estejam em constante busca por estratégias novas e eficazes. Para melhor fundamentar esse estudo, algumas reflexões teóricas se fizeram presentes: a educação para surdos em uma perspectiva bilíngue, o bilinguismo, o letramento dos surdos, a aquisição, o ensino, a competência lexical, os conceitos e as inferências na aprendizagem do português como segunda língua, o conceito e a estrutura dos mapas conceituais, seu uso na prática pedagógica e sua ligação com a aprendizagem significativa.

Palavras-chave: competência lexical; mapas conceituais; ensino de português como L2.

ABSTRACT

MARTINS, Ivone Ramos. **The use of conceptual maps as a didactical resource in acquisition of lexical competence of written Portuguese by deaf students.** Defended in 2016. Monograph of completion of the Specialization Course in Teaching Portuguese as Second Language to deaf Students. Universidade de Brasília, Brasília- DF, 2016.

This work seeks to create and propose a strategy for the development of lexical competence, activities with the use of concept maps in an interactional design for teaching a second language for the deaf. It brings the deaf the opportunity to complement the developing other skills also essential in their communication skills. This research is grounded in the analytical approach of the lexical competence Sandmann (1991), which relates to the interpretation of pre-established lexical units in the lexicon, the already formed in our language system. In the field, the researcher proposed lexical activities that mix text, images and other interactive features, combined with the presentation and production of conceptual maps and applied these ideas to deaf students. The material prepared based on theoretical studies that support this research and the data generated with the application were evaluated in order to identify the conceptual criteria of organization of students, through the production of concept maps. Since the relevance of reflection on second language teaching strategies, sought to thus validate the use of concept maps as a teaching resource in the acquisition of lexical competence, practice and possible interventions in the learning of the deaf students. This analysis provides the basis for future studies on the linguistic and technical aspects of teaching, in which teachers are in constant search for new and effective strategies. For further information regarding this study, some theoretical reflections were present: education for the deaf in a bilingual perspective, bilingualism, literacy of the deaf, acquisition, teaching, lexical competence, concepts and inferences in Portuguese learning as a second language concept and structure of concept maps, their use in pedagogical practice and its connection with meaningful learning.

Keywords: Lexical Competence; Conceptual maps; Teaching Portuguese as L2.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|----|
| Figura 1- Esquema processual de avaliação da escrita dos estudantes..... | 23 |
| Figura 2- Elementos da competência lexical segundo QECR..... | 38 |
| Figura 3- Modelo para o mapeamento conceitual segundo a teoria de Ausubel..... | 46 |
| Figura 4- Esquema básico de mapa conceitual..... | 47 |
| Figura 5- Passos para a construção de um mapa conceitual..... | 48 |
| Figura 6- Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação..... | 55 |
| Figura 7- Modelo para autorização de publicação, divulgação e reprodução de imagem..... | 57 |
| Figura 8- <i>Layout</i> do <i>Software Cmap Tools</i> - página inicial..... | 58 |
| Figura 9- <i>Layout</i> do <i>Software Cmap Tools</i> - página de criação..... | 59 |
| Figura 10- Tempestade de ideias I- Atividade desenvolvida pelo estudante RY..... | 63 |
| Figura 11- Tempestade de ideias I- Atividade desenvolvida pela estudante KT- incompleta... | 64 |
| Figura 12- Mapa conceitual sobre a expressão “Sinto muito!”..... | 65 |
| Figura 13- Tempestade de ideias II- Atividade desenvolvida pela estudante KT- completa... | 66 |
| Figura 14- Estudantes surdos no desenvolvimento do teste I..... | 67 |
| Figura 15- Estudantes no desenvolvimento do teste II..... | 69 |
| Figura 16- Estudante no desenvolvimento do teste II- criação com imagens..... | 69 |
| Figura 17- Mapas conceituais com imagem elaborados pelos estudantes..... | 70 |
| Figura 18- Mapa conceitual nominal (com palavras), elaborado pelo estudante HU..... | 72 |
| Figura 19- Frases elaboradas pelo estudante KE..... | 73 |
| Figura 20- Texto elaborado pelo estudante HU..... | 75 |
| Figura 21- Atividade 3 do estudante HU..... | 76 |
| Figura 22- Mapa conceitual elaborado pelo estudante HU..... | 77 |
| Figura 23- Slides sobre pronomes demonstrativos..... | 79 |
| Figura 24- Atividade 1 da estudante BR..... | 80 |
| Figura 25- Atividade 2 da estudante BR..... | 81 |
| Figura 26- Mapa conceitual do estudante ER..... | 83 |
| Figura 27- Mapa conceitual do estudante HU..... | 83 |
| Figura 28- Mapa conceitual do estudante KE..... | 83 |
| Figura 29- Mapa conceitual da estudante NI..... | 83 |
| Figura 30- Mapa conceitual do estudante PA..... | 83 |
| Figura 31- Vídeos explicativo dos estudantes surdos sobre os mapas conceituais..... | 85 |
| Figura 32- Ficha final do estudante ER..... | 86 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1- Resumo das principais teorias sobre a aquisição de L2..... | 23 |
| Quadro 2- Descrição das competências gerais e comunicativa | 36 |
| Quadro 3- Tipos de aprendizagem significativa..... | 44 |
| Quadro 4- Diferenças entre mapas conceituais e outros esquemas..... | 47 |
| Quadro 5- Vantagens e desvantagens do uso de mapas conceituais..... | 50 |
| Quadro 6- Perfil dos participantes..... | 56 |
| Quadro 7- Realização dos testes/estudante..... | 60 |
| Quadro 8- Cabeçalho do Teste I..... | 62 |
| Quadro 9- Cabeçalho do Teste II..... | 68 |
| Quadro 10- Cabeçalho do Teste III..... | 74 |
| Quadro 11- Cabeçalho do Teste IV..... | 78 |

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

CE- Conselho da Europa

GU- Gramatica Universal

L1- Primeira língua

L2- Segunda língua

LE- Língua Estrangeira

LIBRAS- Língua de Sinais Brasileira

LS- Língua de Sinais

QECR- Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

SDA- Sudez/ Deficiência Auditiva

SRE- Sala de Recursos Específica

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO..... | 13 |
| CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO PARA SURDOS EM UMA PERSPECTIVA BILÍNGUE..... | 15 |
| 1.1 O Bilinguismo..... | 15 |
| 1.2 Em busca do Letramento na perspectiva dos surdos..... | 18 |
| 1.3 Processos e Métodos de Aquisição/ Aprendizagem de L2..... | 22 |
| 1.4 Ensino do Português escrito como L2 para surdos..... | 28 |
| CAPÍTULO 2 – A COMPETÊNCIA LEXICAL NO ENSINO DE PORTUGUÊS ESCRITO PARA SURDOS..... | 31 |
| 2.1 Abordagem Lexical..... | 31 |
| 2.2 Competência Lexical..... | 35 |
| 2.3 Competência Lexicocultural..... | 38 |
| CAPÍTULO 3 – APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E MAPAS CONCEITUAIS..... | 41 |
| 3.1 A Teoria da Aprendizagem Significativa..... | 41 |
| 3.2 Conceito e estrutura de Mapas Conceituais..... | 46 |
| 3.3 Uso de mapas conceituais na prática pedagógica..... | 48 |
| CAPÍTULO 4 – CONTEXTO DA PESQUISA DE CAMPO..... | 53 |
| 4.1 Caracterização da Metodologia..... | 53 |
| 4.2 Contextualização da pesquisa..... | 55 |
| 4.3 Instrumento de pesquisa..... | 59 |
| 4.4 Apresentação dos testes e análise dos dados..... | 61 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 90 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 93 |
| APÊNDICES..... | 97 |

INTRODUÇÃO

Pensar no ensino de português escrito como segunda língua- L2¹, para estudantes surdos, hoje, é para muitos professores, senão todos, uma tarefa desafiadora. Essa afirmativa é observada na prática de diversos profissionais que vivenciam em suas salas de aula a inadequação de metodologia, de materiais didáticos e de estratégias ofertadas para os estudantes surdos. Muitos ainda não entendem as diferenças do ensino de português como primeira língua (L1) e segunda língua (L2), e no caso dos surdos, a situação se torna ainda mais específica devido a sua capacidade linguística ser desenvolvida de forma visuoespacial. Por outro lado, alguns estudantes surdos não estão habituados a estruturar relações conceituais simples na L1, na maioria das vezes, a Libras, e tão pouco na L2, em português escrito. Esta problemática é produzida, entre tantos outros fatores, em decorrência do prejuízo que o ensino atual está inferindo na competência lexical dos estudantes surdos. Em virtude dos aspectos mencionados, é imprescindível um maior número de pesquisas e produções literárias, além da produção de mais materiais e novas estratégias para o ensino de português como L2 para surdos.

Em uma concepção interacionista² para o ensino de segunda língua para surdos, esta pesquisa busca criar e propor estratégias de atividades para o desenvolvimento da competência lexical por meio de mapas conceituais, com foco na abordagem analítica da competência lexical, visto que nossa preocupação é o nível lexical do português de estudantes surdos. Segundo Sandmann (1991, p.23).

A competência lexical do usuário de uma língua se compõe de dois momentos: o da análise e interpretação das unidades lexicais estabelecidas no léxico, isto é, já formadas, e o da formação ou entendimento de novas palavras de acordo com modelos ou regras que a gramática da língua põe à disposição. O primeiro momento é analítico e o segundo, o sintético, o produtivo.

Assim, o objetivo geral deste estudo é reconhecer os mapas conceituais como mais uma estratégia para o desenvolvimento da competência lexical, trazendo aos surdos a

¹ A L1 é primeira língua dos surdos, a Libras, cuja aquisição deve ser natural, sendo a L2, o português escrito, aprendido no âmbito formal, escolar. (ARAÚJO; GRANNIER 2014, p.111)

² Segundo Ellis (2008, p.129), sobre a concepção interacionista, "This treats the acquisition of language as the result of an interaction between the learner's mental abilities and the linguistic environment". Tradução: "Este trata da aquisição da linguagem como o resultado de uma interação entre a capacidade mental do estudante e o ambiente linguístico".

possibilidade de complementar o desenvolvimento de outras competências também essenciais na sua capacidade comunicativa.

Em termos específicos, objetiva também, (a) apresentar por meio da pesquisa-ação³, ideias de atividades lexicais que mesclam textos, imagens, materiais interativos e mapas conceituais; (b) aplicar estas atividades a estudantes surdos, em momento de motivação adequada para o ensino de português escrito como L2; (c) avaliar as produções dos estudantes; (d) identificar as dificuldades na produção de mapas conceituais em relação aos critérios de organização conceitual; e (e) validar o uso de mapas conceituais como recurso didático na aquisição da competência lexical.

Por meio do método indutivo, no qual partimos do específico para o mais amplo, a pesquisa apresenta estudo teórico acerca de questões relevantes ao conteúdo, e conta com a participação de estudantes surdos de uma Escola de Ensino Fundamental do Distrito Federal, os quais foram submetidos a algumas atividades que envolveram diferentes fontes (imagem, texto escrito, Libras) e mapas conceituais. Estas produções encontram-se descritas de acordo com os critérios relevantes ao foco da pesquisa.

Para fundamentar as reflexões deste estudo, apresentamos diversos conceitos que posteriormente são contrastados/analísados com as produções dos estudantes, resultantes de experimentos aplicados com base nos instrumentos de pesquisa elaborados para este fim (quatro testes pré-estruturados). No **primeiro capítulo**, abordamos sobre a educação para surdos em uma perspectiva bilíngue, o bilinguismo, o letramento dos surdos, a aquisição de L2 e o ensino do português como L2. O **segundo capítulo**, registra reflexões sobre competência lexical, conceitos e inferências na aprendizagem de L2. O conceito e a estrutura dos mapas conceituais, seu uso na prática pedagógica e sua ligação com a aprendizagem significativa são assunto do **terceiro capítulo**. No quarto e último, apresentamos todo o contexto da pesquisa, a metodologia usada, os instrumentos de pesquisa, bem como a análise das produções dos estudantes.

Entendemos que esta pesquisa não se esgota em si mesma, mas fomenta e incentiva outros estudos que dizem respeito a contribuições para a transformação no ensino de português como L2 para surdos. Somente assim, somando ideias e experiências, os surdos terão uma educação de qualidade, que lhes cabe, por direito, e serão capazes de participar de práticas sociais que envolvem principalmente a escrita.

³ Pesquisa-ação geralmente começa com um profissional percebendo que as coisas poderiam ser melhores, se prepara para olhar atentamente no espelho; leva a um estudo de si mesmo, dos recursos, das pessoas que trabalham com você. (STAKE, 2011, p.175).

CAPÍTULO 1

Educação para surdos em uma perspectiva bilíngue

1.1 O Bilinguismo⁴

Para iniciarmos nossa pesquisa, faz-se necessário reflexões acerca da noção de bilinguismo, a qual tornou-se cada vez mais difícil de conceituar, em face da amplitude de significados que passou a ter esse termo a partir do século XX. De acordo com o dicionário Oxford (MEGALE, 2005, p.1) bilinguismo é definido como: “Ser capaz de falar duas línguas igualmente”. Opondo-se a esta visão que inclui apenas bilinguismos perfeitos, Macnamara (*apud* MEGALE, 2005, p.2) propõe que “um ser bilíngue é alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) em uma língua diferente de sua língua nativa”.

Resumidamente, podemos dizer que bilinguismo é o uso, dentro de uma mesma comunidade linguística, ou pela mesma pessoa, de mais de uma língua (MCCLEARY, 2009, p.27). Existem duas possibilidades de bilinguismo descritas na literatura sobre línguas faladas e que podem ser usadas na Língua de Sinais (LS), conforme descrevem Pizzio, Rezende e Quadros (2011, p.7): o bilinguismo social e o bilinguismo individual.

O primeiro, o **bilinguismo social**, refere-se ao que se considera uma visão de comunidade, grupo social ou um país. Embora existam sociedades que se declaram “bilíngues”, não necessariamente todas as pessoas dessa sociedade são bilíngues. De fato, é comum sociedades com uma política bilíngue, que apresentam em sua maioria cidadãos monolíngues. Um desses exemplos é o Canadá, onde o inglês e o francês são línguas oficiais, mas grande parte da população é monolíngue em uma dessas línguas. Para surdos sinalizantes que participam de comunidades surdas, por nascerem em comunidades de ouvintes que possuem uma língua oral, são muitas vezes bilíngues, ou seja, falam uma língua de sinais e escrevem (e/ou falam oralmente o português, quando são oralizados) na língua falada de seu país.

Ao considerarmos o **bilinguismo individual**, percebemos diferentes níveis de conhecimento da língua não-nativa. Enquanto os indivíduos nativos de uma língua apresentam um mesmo nível de proficiência naquela língua, os falantes que aprendem uma

⁴ Este capítulo faz referências a trechos da monografia da própria autora em pesquisa publicada no repositório da Universidade Católica de Brasília (MARTINS, 2012, p.26-31).

Endereço eletrônico:

<<http://repositorio.ucb.br/jspui/bitstream/10869/973/1/Ivone%20Ramos%20Martins%202013-07-12.pdf>>

segunda língua vão apresentar diferenças entre si, que não são previsíveis. Entre os motivos para tais diferenças, estão questões como o tipo de treino e o uso na segunda língua; a motivação para aprendê-la; a função que essa segunda língua exerce na vida de tal indivíduo e as questões sociolinguísticas que o farão preservar traços da primeira língua na produção da segunda língua. Estas variações são comuns na aprendizagem dos ouvintes bilíngues. Na aprendizagem dos surdos bilíngues, contudo, há ainda variantes imprevisíveis.

Segundo Pizzio, Rezende e Quadros (2011, p.8), vários autores discutiram esse assunto, como Davis (1989), Lucas & Valli (1992) e Grojean (1992). Todos eles definem uma grande diversidade de experiências e comportamentos dos membros da comunidade surda. Para ilustrar essa questão, alguns tipos de bilinguismo percebidos na comunidade surda podem ser descritos assim: (a) sinalizantes nativos de uma língua de sinais que são fluentes em uma língua falada, como é o caso da leitura, escrita e fala; (b) sinalizantes nativos de uma língua de sinais que leem e escrevem fluentemente uma língua falada, mas que não falam essa língua; (c) sinalizantes nativos de uma língua de sinais que são fluentes em diferentes níveis de leitura e escrita de uma língua falada; (d) sinalizantes surdos de uma língua de sinais como segunda língua que leem e escrevem fluentemente uma língua falada, mas que não falam essa língua; (e) sinalizantes surdos de uma língua de sinais como segunda língua, que primeiro aprenderam uma versão sinalizada de uma língua falada; (f) sinalizantes nativos de uma língua de sinais, que aprenderam outra língua de sinais como segunda língua; e (g) sinalizantes de língua de sinais como primeira ou segunda língua, que falam uma língua falada, nesse caso específico, em que há surdos oralizados.

Segundo Fernandes (2008, p.23), podemos dizer que defender o bilinguismo é, sobretudo, defender o uso natural de dois sistemas distintos de linguagem que estruturam formas diferentes de pensamento, que transformam experiências em cognições, atividades fundamentais ao desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança surda.

O bilinguismo não é um método de educação. Trata-se de um indivíduo ser falante de duas línguas. Entretanto, a Educação bilíngue, como um método de ensino, é uma proposta de educação em que o bilinguismo atua como uma possibilidade de integração do indivíduo ao meio sociocultural a que naturalmente pertence, ou seja, às comunidades de surdos e de ouvintes. Educar com bilinguismo é “*cuidar*” para que, por meio do acesso a duas línguas, seja possível garantir que os processos naturais de desenvolvimento do indivíduo, nos quais a língua se mostre instrumento indispensável, sejam preservados. Isto ocorre por meio da aquisição de um sistema linguístico o mais cedo possível, ao considerar a Língua de Sinais

como primeira língua, e o português escrito como segunda. Educação com bilinguismo é um modo de garantir uma melhor possibilidade de acesso à educação.

A educação bilíngue vem seguindo no meio educacional, na comunidade surda e entre especialistas da área como a última palavra em educação. As portas começam a se abrir para esta nova perspectiva, todavia, para muitas pessoas, ainda representa uma realidade desconhecida. Segundo Stumpf (2009, p.427),

A Educação Bilíngue é vista não apenas como necessidade para os alunos surdos, mas sim como um direito, tendo sempre como base o pressuposto de que as Línguas de Sinais são patrimônio da humanidade e que expressam as culturas das comunidades surdas.

Assim sendo, a educação bilíngue para os surdos busca a aceitação da surdez e almeja por transformações culturais e identificação do sujeito surdo. O indivíduo, ao adquirir uma língua natural, é capaz de desenvolver-se plenamente, vivenciar, aprender, e comunicar-se, além de identificar-se com a cultura. A educação bilíngue luta para que o sujeito surdo tenha o direito de adquirir/aprender a LIBRAS e que esta o auxilie, não só na aquisição da sua segunda língua (majoritária), mas também que permita sua real integração na sociedade. Ao adquirir uma língua estruturada, o surdo pode criar concepções e oportunidades, pode conviver ativamente no seu meio.

A primeira língua apresenta grande importância na formação da consciência, promove a ampliação da percepção de mundo, assegura o processo de abstração e generalização, é elo de transmissão de informação e cultura entre a criança e o mundo. Com base nessa primeira aquisição, é possível falar em aprendizagem do português escrito como L2. Ressaltamos que essa é a situação ideal e não a que necessariamente encontramos na comunidade surda. Muitos surdos ainda chegam na escola sem ter internalizado a estrutura da Língua de Sinais.

Uma proposta de educação bilíngue, que tenha um compromisso sociopolítico-acadêmico, defende que as condições apropriadas devem ser estabelecidas o mais breve possível, os profissionais devem ser fluentes em Língua de Sinais Brasileira e os métodos adequados de ensino do português escrito devem ser utilizados com competência.

É, portanto, um processo lento, no entanto que deve ser seguido com segurança e nitidez de princípios e métodos. Com a consciência de que profissionais devem seguir sua trajetória profissional interligado com profissionais de outras áreas, quer sejam linguistas, pedagogos, professores, fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais e demais especialistas da área, urge a necessidade de debates sobre a vontade política e acadêmica para que a educação bilíngue seja realmente a proposta metodológica utilizada no ensino de estudantes surdos.

Em virtude disso, a interação que poderá ocorrer entre os indivíduos fará dessa nova comunidade surda/ouvinte, um modelo a ser seguido por aqueles que desejam ver cumpridos seus ideais de verdadeira cidadania, em que todos possam se desenvolver, interagir, participar, influenciar e transformar a sociedade em que vivem. Segundo Skliar (1999, p.10);

A materialização de uma educação bilíngue para surdos não é apenas uma decisão de natureza técnica, mas deve ser politicamente construída tanto quanto sociolinguisticamente justificada.

Entender todas estas perspectivas (o conceito de bilinguismo e a descrição de tipos diferentes de bilinguismo) pode auxiliar-nos a uma melhor análise acerca de como deve ser o ensino do português escrito para nossos estudantes surdos, uma vez que essa proposta envolve vários aspectos que interferem na formação, interação e participação social, ou seja, que interferem no letramento destes sujeitos.

1.2 Em busca do Letramento na perspectiva dos surdos⁵

Nessa seção tratamos do modo como os surdos podem efetivamente participar das práticas sociais por meio do uso do português escrito e como isso acontece na perspectiva conceitual do “Letramento”.

Existem vários conceitos acerca da palavra “letramento”. Para Rios (2010, p.2) “letramento” pode ser expresso em dois sentidos: como campo de estudo (refere-se a um campo interdisciplinar que envolve, por exemplo, disciplinas científicas como a Educação, a Linguística, as ciências Humanas e Sociais em geral) ou como um processo ocorrente na vida social.

Podemos ainda encontrar duas delimitações acerca de modelos de letramento segundo Street (1984 *apud* KLEIMAN, 1995, p.21). Existe o **modelo autônomo de letramento** e o **modelo ideológico de letramento**. No modelo autônomo, a escrita independe de aspectos culturais, é somente uma forma de registro que se aprende na escola. Nesta perspectiva, o contexto não tem valor, o letramento é neutro e puramente técnico. A escrita seria, neste modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado. Ao contrário, o modelo ideológico de letramento refere-se às ideologias específicas do contexto, das experiências e das práticas sociais. A aquisição, a

⁵ Este capítulo faz referências a trechos da monografia da própria autora em pesquisa publicada no repositório da Universidade Católica de Brasília (MARTINS, 2012, p.13-20/ 32-35).

Endereço eletrônico:

<<http://repositorio.ucb.br/jspui/bitstream/10869/973/1/Ivone%20Ramos%20Martins%202013-07-12.pdf>>

aprendizagem e o uso da leitura e escrita são condicionadas pelas relações de poder do contexto sociocultural. Usaremos estes modelos para nos ajudar a compreender as ideias distintas sobre letramento.

Apresentamos um resumo dos campos e conceitos de letramento tratados por vários autores nacionais e estrangeiros, a fim de auxiliar o entedimento desse conceito.

A primeira ocorrência do termo letramento aparece em Kato (1986 *apud* RIOS, 2010, p.3-4), que se refere a letramento como uma simples aquisição da escrita ou sua representação com base na fala. A autora defende que o domínio da linguagem escrita culta precede à apropriação da linguagem falada culta. Esta significação de letramento dá continuidade à visão do modelo autônomo, citado acima (em que a escrita é vista puramente como uma técnica independente de aspectos socioculturais) sendo a escola o lugar para aprender a ler e escrever; a escrita corresponde a uma habilidade ou a habilidades cognitivas, as quais se diferenciam em relação a quem somente usa a fala.

Kleiman (2008, p.17-18) fornece uma exposição mais detalhada sobre a relação entre a concepção de letramento e o campo de estudo. Para ela, pensar em letramento em relação a falar sobre palavras, sílabas, etc. compreende uma reflexão acerca da capacidade metalinguística em relação à própria linguagem entretanto, se pensar em letramento com o foco na investigação, por exemplo, de como um adulto e uma criança falam sobre livros, o letramento significa uma prática discursiva de um determinado grupo social. Em seus estudos cita, também, a escola como principal agência do letramento, embora considere também a dimensão social do letramento, como a família, a igreja, o trabalho, etc.

Soares (1998 *apud* RIOS, 2010, p.5) tomou por base as pesquisas de Graff (1987), sob o entendimento de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais. Este amplo campo de aspectos faz com que a definição de letramento seja demasiadamente complexa, pois cada definição baseia-se em uma dimensão de letramento que privilegia aspectos diferentes. Ainda segundo suas considerações, Soares aponta o letramento como um fenômeno natural, um produto de transmissão cultural.

Street (1984 *apud* RIOS, 2010, p.7) apresenta as seguintes considerações sobre o letramento:

Utilizarei o termo “letramento” como um atalho para as práticas sociais e concepções de leitura e escrita...argumentarei que as práticas e concepções particulares de leitura e escrita para uma dada sociedade dependem do contexto; que elas já estão encaixadas em uma ideologia e não podem ser isoladas ou tratadas como “neutras” ou meramente “técnicas”.

Por sua vez, Gee (1990 *apud* RIOS, 2010, p.8) expõe suas concepções dando continuidade aos pensamentos de Street e defende a diversidade de significados sociais do letramento que, por vezes, se relacionam em tensão. A explicação de Street em torno do uso do termo se alinha com a ideia de que as habilidades e os conceitos que acompanham o processo de letramento estão associados a ideologias específicas.

Barton (1994 *apud* RIOS, 2010, p.9) aponta um viés de temas em diferentes áreas e campos de estudo, formula uma abordagem ecológica e busca integrar três principais áreas de investigação: a social, a psicológica e a histórica.

Baynham (1995 *apud* RIOS, 2010, p.10) segue Street, Gee e Barton e mapeia um escopo das práticas de letramento:

- o letramento é ideológico: como todos os usos de linguagem, ele não é neutro, mas modela e é modelado por posições ideológicas profundamente enraizadas, que podem tanto ser explícitas como implícitas;
- o letramento tem sido desenvolvido e modelado para servir a propósitos sociais de criar e intercambiar sentidos;
- o letramento é mais bem compreendido em seu contexto de uso;
- o letramento precisa ser compreendido em termos de poder social;
- o letramento pode ser crítico.

Por fim, Barton e Hamilton (1998 *apud* RIOS, 2010, p.10) definem algumas proposições para uma Teoria Social do Letramento⁶ e renovam as ideias sobre o construto de práticas de letramento, o qual incorpora valores, ideologias e identidades sociais. Para estes autores, as práticas de letramento são as formas culturais gerais de utilização da língua escrita, que as pessoas lançam mão em suas vidas, ou seja, as práticas de letramento são o que as pessoas fazem com o letramento.

Assim, tomamos por base, entre várias teorias que se complementam e que evidenciam a complexidade da questão, o conceito que define letramento como o processo complexo que se inicia logo cedo na vida do indivíduo, quando ainda criança é exposta às formas de representação da escrita e da leitura e que o acompanham por toda a sua experiência com as práticas sociais e culturais. Segundo Barton (1994 *apud* CARVALHO, 2006, p.25), as práticas de letramento são identificadas culturalmente, estão associadas com diferentes domínios da vida social, são moldadas de acordo com as instituições, as relações sociais e de

⁶ As seis proposições da Teoria Social do Letramento são: (1) o letramento é melhor compreendido como um conjunto de práticas sociais: essas podem ser inferidas de eventos que são mediados por textos escritos; (2) existem diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida; (3) as práticas de letramento são padronizadas pelas instituições sociais e relação de poder e alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes que outros; (4) as práticas de letramento têm propósito e estão firmadas em metas sociais mais amplas e nas práticas culturais; (5) o letramento é historicamente situado; (6) as práticas de letramento mudam e novas práticas são frequentemente adquiridas por meio de processos de aprendizagem informal e de produção de sentido (BARTON e HAMILTON *apud*, RIOS, 2010).

poder, o tempo, o lugar, e podem sofrer mudanças. São diferentes em cada contexto e possuem ideologias diversificadas. Em simples palavras e resumindo o conceito, podemos dizer que é a utilização da leitura e da escrita nas práticas sociais.

As práticas sociais na vida de pessoas surdas que falam em Língua de Sinais Brasileira e usam o português escrito, mostram que mesmo utilizando uma língua visuoespacial, elas podem fazer parte de práticas e eventos de letramento como qualquer outra pessoa, desde que ensinadas de forma adequada.

A questão do letramento de estudantes surdos não é uma preocupação recente. Alguns surdos ainda não conseguem decodificar os sinais gráficos e não entendem o que lêem. Grande parte dos estudantes surdos, ao chegarem à escola, com uma comunicação constituída na interação familiar (linguagem basicamente gestual), não apresenta uma língua na qual possa basear-se na tarefa de aprender a ler e a escrever. O distanciamento das práticas de leitura e escrita e a pouca familiaridade com o português contribuem para que os estudantes surdos não saibam decodificar os símbolos gráficos.

Assim, o processo de letramento de surdos apresenta muitos desafios tanto para professores quanto para estudantes. Muitas práticas se mostram insuficientes para promover a inserção plena dos alfabetizandos na cultura da escrita. As limitações são de diferentes ordens, entre elas tornam-se evidentes aquelas que se referem à seleção dos conteúdos, à adequação de métodos de ensino e principalmente à apropriação da cultura surda⁷. Isso tudo se agrava ainda mais por falta de material e metodologia apropriados ao ensino de L2.

Podemos ainda falar sobre o letramento visual, uma vez que a pesquisa trata de um instrumento claramente visual, os **mapas conceituais**. Ao longo de nosso discurso, temos levantado a importância da imagem e do visual no processo de construção do conhecimento pelos estudantes surdos, uma vez que suas habilidades visuais são bem desenvolvidas. A imagem tem um papel importante no processo educacional, mas ainda é muito pouco conhecido e valorizado pelos educadores. Hughes (1998 *apud* GESUELI e MOURA, 2006, p.112) aborda o tema com enfoque na ideia de **letramento visual**, considerando um equívoco pensar que a apropriação do letramento visual acontece intuitivamente na escola. Essa autora mostra que geralmente não se valoriza o papel da linguagem visual no processo de construção da linguagem (leitura-escrita). Portanto, percebemos a necessidade de que todas as atividades desenvolvidas no ambiente de aprendizagem devam ser focadas na motivação de textos

⁷ Cultura surda é definida como o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas. [...] Isso significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo. (STROBEL, 2009).

escritos com base em um estímulo visual (todos os recursos visuais possíveis e viáveis, sem produzir uma poluição visual).

Enfim, entender estas abordagens e relacioná-las aos conceitos de letramento discutidos no início desta análise, ajudou-nos a compreender melhor os dados gerados em um contexto real de ensino de português escrito para estudantes surdos e a conduzir com mais precisão nossas análises.

1.3 Processos e Métodos de Aquisição/Aprendizagem de L2

Os estudos sistemáticos sobre a aquisição de segunda língua são considerados, por muitos pesquisadores da área, como relativamente recentes. Para alguns autores, conforme Mota (2008, p.7), o início destes estudos sobre os métodos utilizados aconteceram entre os anos 1940 e 1950, em razão da coincidência de três importantes acontecimentos.

O **primeiro acontecimento** foi gerado pela intenção do ensino e da aprendizagem de línguas, sobretudo nos Estados Unidos, durante e após a Segunda Guerra Mundial, provocada pela necessidade de se conhecer modos efetivos, por parte dos serviços secretos de inteligência, de desenvolvimento de habilidades em segunda língua para a comunicação com aliados e para o controle de inimigos. O **segundo acontecimento** importante foi o desenvolvimento e consolidação da escola linguística estruturalista americana, que demonstrava o funcionamento de uma língua utilizando o método descritivo. Finalmente, o **terceiro importante acontecimento** foi o behaviorismo, que se baseava na ideia de que o comportamento humano resulta do condicionamento.

As décadas de 1960 e 1970 foram marcadas, conforme aponta Sharwood Smith (1994 *apud* MOTA, 2008, p.11), por dois avanços significativos: o desenvolvimento do conceito de **interlíngua** e do conceito de **construção criativa**. O conceito de interlíngua foi apresentado por Stephen Pit Corder, em um artigo para a área de aquisição de segunda língua, cujo nome é *The Significance of Learners' Errors- 1967*. Corder introduziu várias noções conceituais até hoje fundamentais: *input* (insumo linguístico), *intake* (insumo linguístico absorvido- hoje também chamado de *output*⁸). É interessante citar que Corder fala sobre os erros. Propõe que os erros cometidos por indivíduos que estão no processo de aquisição de segunda língua não devem ser interpretados como falha na aprendizagem, mas sim como evidência do estado da competência do aprendiz em um dado momento. O erro demonstra em qual etapa o aprendiz

⁸ Output- a forma como o conhecimento é usado em produção ou compreensão (BROCHADO, 2006, p.289)

se encontra no processo de aprendizagem. Dada a importância do erro, Faria-Nascimento (2012, p.89) o inclui como uma das etapas da avaliação de textos escritos por estudantes surdos conforme Figura 1:

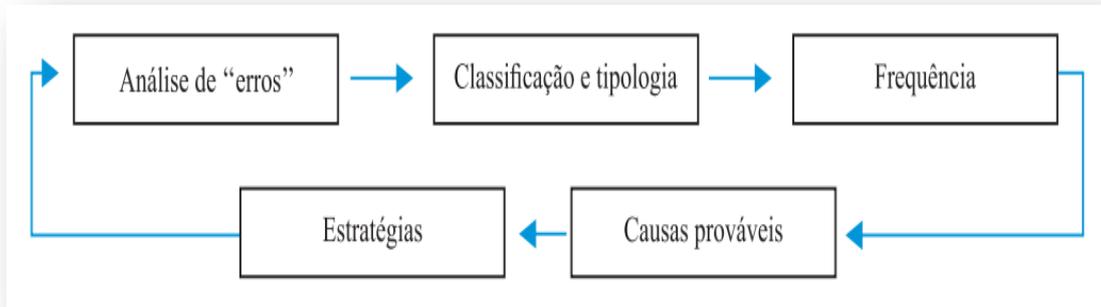


Figura 1- Esquema processual de avaliação da escrita dos estudantes.
Fonte- Faria-Nascimento (2012, p.89).

Sobre construção criativa, refere-se à ideia de que os erros cometidos por aprendizes de segunda língua são, na realidade, resultado de processos cognitivos, tais como a supergeneralização ou a simplificação, sendo muitas vezes os mesmos erros cometidos por crianças quando adquirem a língua materna. Confirmando assim que os erros são evidência do estágio de desenvolvimento do aprendiz e não de uma inabilidade para aprender.

De 1980 até os dias atuais, os estudos sobre “aquisição de segunda língua” têm sido marcados por notáveis pesquisas. Este campo de estudo tem tido, ao longo desses anos, uma preocupação em desenvolver modelos teóricos que descrevam e expliquem o processo de aquisição, de tal forma que hoje há várias propostas disponíveis, entretanto, nenhuma ainda é suficiente para dar conta da complexidade presente nesse processo (MOTA, 2008, p.12).

Em virtude disso, a seguir, um resumo das principais teorias, modelos e hipóteses sobre a aquisição de segunda língua:

Quadro 1- Resumo das principais teorias sobre a aquisição de L2.

| Teoria | Descrição | Pesquisador/ ano |
|-----------------------|--|------------------------|
| Modelo Monitor | Primeira proposta de aquisição de L2 do período pós-behaviorista e a que mais provocou debate na área até o presente momento, é também conhecida como Hipótese do Insumo (<i>Input Hypothesis</i>) e, mais recentemente, como Hipótese da Compreensão (<i>Comprehension</i> | Stephen Krashen (1978) |

| | | |
|---|---|-----------------------|
| | <i>Hypothesis</i>). Krashen adota a noção do dispositivo de aquisição de linguagem e organiza seu Modelo ao dividir as 5 hipóteses sobre a aquisição de L2. São elas: (a) Hipótese da Aquisição-Aprendizagem; (b) Hipótese do Monitor; (c) Hipótese da Ordem Natural; (d) Hipótese do Insumo; (e) Hipótese do Filtro Afetivo. | |
| Gramática Universal | Alguns pesquisadores elegem a Gramática Universal (GU) como a teoria que melhor explica a aquisição de L2 e se preocupam em responder a três perguntas: (a) Qual é o estado inicial da aprendizagem? (b) Qual é a natureza da interlíngua e como esse sistema se desenvolve ao longo do tempo? (c) Qual é o estado final da aprendizagem? | Chomsky (1980) |
| Teoria Associativa-Cognitiva CREED | Teoria de aquisição de L2 que tem bases fortes em princípios do conexionismo e de teorias de aquisição da linguagem baseadas no uso. É uma teoria bastante recente e sua premissa central é a de que a aquisição de L2 é um processo embasado no conceito de Construção (relações de forma e significado em que as propriedades morfológicas, sintáticas e lexicais das formas estão associadas às funções semânticas, pragmáticas e discursivas específicas/ Ellis postula que uma grande parte dessas construções na L2 são de natureza lexical e nós as aprendemos por meio do uso frequente); é R acional (a compreensão que os aprendizes têm sobre como a língua funciona, em qualquer momento do processo de aprendizagem, é a melhor possível); dirigido por E xemplos (utilizamos mecanismos de generalização para criar e utilizar novas construções); é E mergente (a sistematicidade da língua surge ao longo do tempo, de maneira complexa, surpreendente, dinâmica e adaptativa); e D ialético (o aprendiz está em uma tensão consciente entre o seu nível de conhecimento da língua e o <i>feedback</i> que recebe). | Nick Ellis (2007) |
| Modelo Declarativo / Procedimental | Teoria também recente, é um modelo de natureza neurocognitiva – ou seja, procura explicar as bases neurais, cognitivas e computacionais da aquisição – e foi proposto, primeiramente, para explicar a aquisição de língua materna. Estendendo seu modelo, Ullman propõe que a L2 é adquirida e processada por dois sistemas cerebrais, distintos entre si e desde muito estudados na área da neurocognição – a memória declarativa e a memória procedimental. Uma das principais premissas é a de que a linguagem depende de duas habilidades mentais: um léxico | Michael Ullman (1997) |

| | | |
|--|--|---|
| | <p>mental – que inclui todas as palavras que conhecemos na forma de associações som-significado, todas as informações relacionadas a essas palavras (por exemplo, se o verbo X exige um objeto direto ou indireto), informações sobre morfemas e sobre estruturas complexas tais como expressões idiomáticas – e uma gramática mental que contem regras gerativas as quais permitem a combinação de palavras em um número infinito de palavras ainda maiores, grupos verbais e nominais e orações. O léxico mental, segundo Ullman, é armazenado, memorizado, enquanto a gramática mental é computacional e opera por meio de regras. Desse modo, outra premissa fundamental desse modelo – talvez a mais importante – é a de que a distinção entre as duas capacidades da linguagem – o léxico mental e a gramática mental – está relacionada à distinção entre os dois sistemas cerebrais – a memória declarativa e a memória procedimental.</p> | |
| <p>Teoria Sociocultural</p> | <p>Baseada nas pesquisas do psicólogo russo Vygotsky. Teoria cuja aquisição de segunda língua é um processo situado contextualmente e é com base nessa perspectiva que a teoria explica os processos cognitivos relacionados à aprendizagem. Os processos de desenvolvimento cognitivo são implementados por meio da participação do indivíduo em contextos com estrutura cultural, linguística e histórica. Exemplos de tais contextos são a vida em família, a interação entre colegas e contextos institucionais, tais como a escola, as atividades esportivas organizadas e o local de trabalho (Lantolf & Thorne, 2007). Reconhece que a neurocognição é importante para explicar nossos processos mentais de ordem mais elevada (como a memória, por exemplo), mas as atividades cognitivas mais significativas se desenvolvem por meio da interação social. Há pelo menos 4 conceitos muito significativos na Teoria Sociocultural. Estes são os conceitos de mediação, regulação, internalização e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal.</p> | <p>Jim Lantolf (baseada na teoria de Vygotsky-1978)</p> |
| <p>Teoria do Insumo, Interação e Produção</p> | <p>Procura explicar a aquisição de L2 por meio de 3 conceitos principais: o de exposição à L2, o de produção da L2 e o de <i>feedback</i> à essa produção. A teoria está fortemente amparada na literatura sobre interação e nas noções de que (1) a aprendizagem de L2 é estimulada pela pressão comunicativa e (2) há uma relação significativa entre a comunicação e a aquisição, em virtude dos mecanismos cognitivos que são desencadeados por meio da pressão para a comunicação. O insumo</p> | <p>Susan Gass e Alison Mackey (2007)</p> |

linguístico (*input*) é elemento essencial e é definido como a língua à qual o aprendiz é exposto. O insumo pode ser escrito, oral ou, no caso da aquisição de línguas de sinais, visual. Como postulado por teóricos da Gramática Universal, o insumo contém evidência positiva sobre a língua – ou seja, informação sobre o que é possível ser realizado lingüisticamente naquele sistema. Nessa Teoria, o conceito de interação é definido como as conversas em que os aprendizes participam. É no contexto de interação que os aprendizes obtêm informação sobre o grau de adequação (fonológica, sintática, semântica, pragmática) do que produzem, muitas vezes por meio de evidência negativa. Isso pode acontecer, por exemplo, utilizando de *feedback* interacional. Temos *feedback* interacional quando um enunciado problemático é produzido e o interlocutor sinaliza, explicita ou implicitamente, para o aprendiz o sucesso ou a falha da comunicação. O *feedback* interacional é um importante elemento dessa teoria. Igualmente, a evidência negativa tem uma indispensável função.

Fonte- Quadro elaborado pela pesquisadora com base nas reflexões de Mota (2008, p.17-44).

Ademais, é notável também, entendermos alguns conceitos que serão utilizados nesta pesquisa, como por exemplo, o de **segunda língua** (L2), qualquer língua que é aprendida subsequentemente à língua materna (L1) (Mota, 2008, p.15). O termo ‘segunda’ também não restringe a especificação às línguas aprendidas em consequência de uma vivência; L2 remete genericamente a qualquer língua que não seja nossa L1, mesmo as que aprendemos por meio de educação formal em sala de aula. Podemos definir **aquisição⁹ de L2** como a forma pela qual as pessoas aprendem outras línguas que não a sua L1, dentro ou fora de sala de aula. Um dos focos que pode ser aplicado a tais estudos em geral reside na forma pela qual a habilidade de comunicação em L2 desenvolve-se e de que forma o estudante torna-se mais fluente no uso

⁹ Alguns teóricos fazem a distinção entre os termos aquisição e aprendizagem utilizando os fatores formal/informal e consciente/ inconsciente. Quanto ao aspecto formal/ informal o termo aquisição de L2 é empregado por McLaughlin (1978) para se referir ao processo de se adquirir uma nova língua em um ambiente natural, sem instruções formais, ou seja, o indivíduo geralmente está inserido na comunidade da língua-alvo, ou tem a oportunidade de interagir com falantes nativos, no entanto, o termo aprendizagem de L2 implica uma situação de aprendizagem formal, com aprendizagem de regras, correção de erros, etc. em um ambiente artificial (a sala de aula) no qual um aspecto da gramática é apresentado de cada vez. Krashen (1981) usa o aspecto consciente/ inconsciente para esta distinção. Para o autor, a aquisição de L2 é um processo semelhante à aquisição da L1, ela requer uma comunicação natural, pois “os falantes não estão preocupados com a forma de suas sentenças, mas sim com as mensagens que eles estão exprimindo e entendendo”. Por outro lado, a aprendizagem de L2 requer um conhecimento consciente das regras da nova língua, e ela perpassa pela correção de erros. (FIGUEIREDO, 1995, p.44) Contudo, nesta pesquisa utilizaremos os termos *aquisição e aprendizagem* de maneira intercambiável para nos referirmos à retenção de conhecimento e à criação de representação mental em uma língua.

dessa L2.

A aquisição da L2 pode ser em parte explicada pela ação de fatores externos mas também é imprescindível observar a influência dos fatores internos, como, por exemplo, os mecanismos cognitivos que permitem ao aprendiz extrair informações sobre a L2 com base nos insumos, ou ainda o conhecimento que o estudante possui do aprendizado prévio de outras línguas, seu conhecimento geral sobre o mundo que o circunda e as estratégias comunicativas que o auxiliam a fazer um uso mais efetivo da L2. Podemos citar por isso, as produções com poucas informações que os surdos apresentam, pois muitas vezes não possuem o conhecimento de mundo necessário, o que dificulta ainda mais a aprendizagem do português escrito.

O segundo conceito para distinguirmos trata da segunda língua *vs.* língua estrangeira. Estes conceitos são estabelecidos com base no papel que a língua tem na sociedade em que o processo de aquisição está acontecendo (MOTA, 2008, p.15). No caso do termo *segunda língua*, a língua tem um papel institucional e social próprio da comunidade em que o aprendiz está inserido. Além disso, ela é reconhecida como a língua de comunicação entre os membros daquela sociedade. Por exemplo, quando estudamos inglês na Inglaterra ou nos Estados Unidos, o inglês é, para nós aprendizes, uma segunda língua, enquanto estivermos lá. No caso do termo língua estrangeira, a língua não tem nenhum papel institucional ou social relevante, sendo, na maioria das vezes, somente objeto de instrução. É o caso do inglês no Brasil. De fato, nossa experiência e observação nos mostram que o processo de aquisição pode ser afetado se adquirimos a segunda língua em um ambiente de imersão ou em um ambiente em que a exposição à língua é reduzida (MOTA, 2008, p.15-16).

Segundo Mota (2008, p.13), é preciso ressaltar, entretanto, que uma grande parte do que sabemos sobre aquisição de segunda língua é baseada nos estudos feitos com aprendizes de língua inglesa como segunda língua. No que consideramos como “corrente principal” da pesquisa em aquisição de segunda língua, há um número ainda reduzido de estudos conduzidos sobre aquisição língua de sinais e sobre o português escrito. Nesse sentido, é relevante refletir, tanto quanto possível, sobre o processo de aprendizagem de segunda língua, principalmente se essa L2 for o português escrito. É importante também determinar como estas reflexões podem contribuir para a atuação dos professores de português como L2 para surdos e para o seu desenvolvimento linguístico. Somente assim serão realmente atendidos e conseguirão participar dos eventos de letramento da sociedade em que estão inseridos.

1.4 Ensino de Português escrito como L2 para surdos

Conforme afirma Brochado (2006, p.289), ao estudar as condições de aprendizagem de uma segunda língua, Bialystok (1978) propôs um modelo para lidar com diferenças no desenvolvimento de habilidades. Seu modelo é dividido em três níveis, *input* (exposição à língua), **conhecimento** (a forma como a informação recebida por meio da exposição é armazenada), e *output* (a forma como o conhecimento é usado em produção ou compreensão).

A distinção principal entre eles ocorre no nível do conhecimento. Por tudo isso, Bialystok postula três construções hipotéticas: (a) **conhecimento explícito da linguagem** - os fatos conscientes que o aprendiz tem sobre a linguagem; (b) **conhecimento implícito da linguagem** - a informação intuitiva sobre a qual o aprendiz opera em razão de produzir respostas compreensíveis (ou produção) na língua alvo; e (c) **outros conhecimentos** - conhecimento da língua nativa e de outras línguas, conhecimento de mundo etc.

Podemos inferir que as implicações desse modelo têm sido empregadas em vários estudos. Spolsky (1990 *apud* BROCHADO, 2006, p.290) faz distinção entre as duas formas de conhecimento apontadas, por Bialystok, como condições complementares: (a) o conhecimento implícito dá conta do conhecimento da língua intuitiva e está disponível inconscientemente, quando o falante produz formas corretas e reconhece as incorretas; (b) o conhecimento explícito está conscientemente disponível para o falante e torna-o capaz de afirmar uma regra ou explicar a razão de se usar determinada forma. O conhecimento desses fatores sobre o processo de aprendizagem interessa a todos os professores, uma vez que, ao dominarem esse processo, melhor poderão orientar o ensino e facilitar o uso da nova língua. Por todos estes aspectos, após esses pressupostos teóricos, passamos a tratar sobre o ensino do português como L2 para surdos.

Conforme citado, nossa abordagem será embasada na **concepção interacionista da aprendizagem**. Esta defende que a aprendizagem acontece por meio de exercícios comunicativos de interação, por meio da construção do discurso, ou seja, o aprendiz precisa vivenciar a *inter-ação* do ato comunicativo. De acordo com alguns autores, há duas linhas teóricas principais que fundamentam a abordagem interacionista: a Hipótese de interação e a Teoria Sociocultural (BRASIL, 2007, p.104-106).

- **A Hipótese da interação** é composta pela negociação de significados que ocorre quando surgem problemas de compreensão durante uma conversa. Ao ocorrer o desentendimento entre o que está sendo dito e ouvido/visto, os interlocutores da conversa interrompem esse processo comunicativo, e tentam negociar a mensagem, usando algumas estratégias como: (a) pedir esclarecimentos; (b) verificar a compreensão; (c) confirmar;

(d) reformular. Assim, as vantagens do feedback e da produção modificada se fazem necessários ao reconhecimento da interação que funcionará por meio da conexão entre o *input*, a capacidade interna do aprendiz e a produção via atenção seletiva (Ellis, 1999 *apud*, BRASIL, 2007, p.105).

- **A Teoria sociocultural** traz a ideia de que o desenvolvimento cognitivo surge por meio da interação em situações sociais concretas. Essa Teoria baseia-se na proposta de Vygotsky, determina que o aprendizado ocorre quando funções mentais determinadas biologicamente evoluem para funções mais complexas.

A abordagem interacionista incorpora conceitos como contextualização, variação linguística, competência comunicativa e aceitação do erro, todos direcionados ao processo de aprendizagem como um processo interativo e que encaixam sistematicamente ao ensino de português como L2 e às ideias discutidas nessa pesquisa.

Sabemos que a criança ouvinte, quando chega à escola, logo demonstra eficiência no uso do português, de sua gramática e vocabulário. Por sua vez, a criança surda, em geral, não sabe muita coisa do português. Algumas apresentam conhecimento e usam sua primeira língua, a Libras, mas não é sempre assim. O português para o surdo configura-se como uma segunda língua, L2, e aprendizagem e o ensino devem ser estruturados diferentemente do processo de ensino e aprendizagem da L1.

Segundo Krashen (1980 *apud* GRANNIER, TELES, 2008, p.2), a aquisição de uma L2 depende de um *input* compreensível e rico, e da sua utilização. O autor sublinha que a aquisição não depende apenas do acesso a um *input* compreensível, mas formula a ideia de que, para resultar em benefício para o estudante, esse *input* deve situar-se sempre um pouco para além de cada estágio de seu desenvolvimento. Grannier e Teles (2008, p.2) afirmam que a oferta ao estudante de um *input* qualitativamente compreensível, autêntico e diversificado é um dos desafios dos professores que trabalham com surdos. O estudante deve ter a oportunidade de interagir com o português escrito de várias formas e em todos os momentos de contato com o professor de português e com os colegas.

Para que o ensino do português como L2 para surdos favoreça efetivamente o desenvolvimento linguístico dos estudantes surdos, devemos, ainda, refletir sobre alguns fatores externos. Um deles é sobre a **formação de novos professores**, para que não sejam somente capacitados para o ensino de L1. Professores de L2 devem buscar formação específica que proporcione o conhecimento das especificidades do ensino como L2, as metodologias e os materiais adequados. Eles devem ser profissionais conhecedores das culturas envolvidas, ou seja, que precisam ser especialistas em língua portuguesa e em Libras,

mas também, sejam especialistas na aquisição de línguas, nas abordagens, na confecção de materiais, etc. Segundo Araújo e Grannier (2014, p.109).

...a implementação de um ensino de português como segunda língua, com metodologias e materiais didáticos especialmente preparados para eles¹⁰, torna-se imprescindível. Igualmente, é o preparo dos professores para esse tipo de ensino. Os fatores internos que mais contribuem para as dificuldades dos surdos na sua aprendizagem do português são (1) as diferenças entre a Libras e a língua portuguesa e (2) a falta de estruturação interna dos conteúdos da língua portuguesa com vistas a seu ensino para os surdos.

O ensino de português para surdos, atualmente, passa por um momento de riquíssimo aperfeiçoamento, tendo em vista que diversas pesquisas estão sendo desenvolvidas. Estas reflexões contribuem com mais algumas ideias para o ensino do português como segunda língua para os estudantes surdos, considerando mapas conceituais como recursos eficazes neste processo e contribuindo para que seja um ensino legítimo, realizado por meio de metodologia adequada, bem como de aulas suficientes às necessidades dos surdos.

¹⁰ “Eles” refere-se a surdos.

CAPÍTULO 2

A Competência Lexical no ensino de português escrito para surdos

2.1 Abordagem lexical

O ensino-aprendizagem de uma segunda língua, entre tantos motivos, pode ser incentivado pela experiência de aproximação entre pessoas e povos, pelo interesse em conhecer a cultura do outro, por questões profissionais, religiosas etc. Contudo, para o surdo, a aprendizagem de uma segunda língua é premissa para interação, valorização cultural, identitária e desenvolvimento nas práticas sociais que são expressas na modalidade escrita. Como direito que possui de ser um indivíduo bilíngue, para os surdos, esse aprendizado - do ensino do português escrito como sua L2 - deve ser contextualizado, de qualidade e adequado às necessidades dos aprendizes.

Todo esse processo passa, sobretudo, pela **palavra**. Não há comunicação sem palavras. Aprender uma segunda língua é aprender uma gama de especificidades desta língua, regras gramaticais, estruturas conforme as situações de comunicação, metáforas, enfim, o uso como um todo, mas, sobretudo, o léxico. Nossos estudantes surdos ou não-surdos devem ser capazes de se expressar fluentemente, fazendo uso de um léxico variado para, então, conseguirem uma comunicação eficaz e com um leque de opções lexicais para relacionarem umas com as outras.

A capacidade para adquirir ou aprender uma palavra e usá-la devidamente requer que (a) o significado dela se relacione ao significante; (b) a palavra seja associada ao conceito que representa para (c) que sejamos capazes de a pronunciar (ou escrever) e inferir os seus diferentes significados no conjunto do léxico mental que vai sendo criado. (VALLEJO, 2005 *apud* OLIVEIRA, 2011, p.14). Em um primeiro momento, consideramos que as palavras, contrariamente a sentenças, são formadas e passam normalmente a integrar um acervo ou estoque da língua chamado **léxico**, o qual é atualizado cada vez que o falante faz uso da língua¹¹ (SANDMANN, 1991, p.17).

Castro Júnior (2014, p.49) reafirma o conceito como “uma entidade por meio do qual uma língua revela a cultura de quem a usa. O léxico de uma língua é formado por unidades

¹¹ Para que a comunicação ocorra é necessário que o falante reconheça um conjunto de regras gramaticais e de uso de um determinado sistema linguístico (língua). Neste ponto, fazemos um paralelo para conceituar língua, segundo Cunha e Cintra (1984 *apud* OLIVEIRA, 2011, p.19-20), como um conjunto de sistemas linguísticos, mutável, que identifica um determinado povo, definindo fronteiras territoriais, mas também culturais (modos de representação do mundo).

linguísticas, por signos linguísticos padrão e variantes”. É preciso, ainda, não se esquecer de que “uma língua só existe inserida em uma cultura determinada, e o léxico apresenta a estrutura que obedece aos padrões de construções da língua a que pertence” (cf. Faulstich, 2013b *apud* CASTRO, 2014, p.50). Ainda sobre léxico, Basilio¹² (2013, p.9) afirma que:

O léxico é uma espécie de banco de dados previamente classificados, um depósito de elementos de designação, o qual fornece unidades básicas para a construção dos enunciados. O léxico, portanto, categoriza as coisas sobre as quais queremos nos comunicar, fornecendo unidade de designação, as palavras, que utilizamos na construção de enunciados.

A autora observa ainda que o léxico pode ser externo ou interno (mental). O **léxico interno** “corresponde ao conhecimento de padrões gerais de estruturação, que permitem a interpretação ou produção de novas formas”. O **léxico externo** é “o conjunto de palavras que pode ser verificado nos enunciados da língua ou verificado nos dicionários”. Lobato (2010, p.46) afirma que,

Existe um léxico na mente dos falantes/ouvintes de uma língua e esse léxico envolve propriedades que permitem as relações sintagmáticas e paradigmáticas da língua, sendo esse léxico pelo menos em parte compartilhado pelos falantes/ouvintes de uma comunidade linguística.

Para dominar uma língua, além de saber suas regras gramaticais, é preciso saber selecionar as combinações lexicais possíveis. Entendendo o significado de cada palavra e o seu adequado uso de acordo com determinado contexto e fim, a mensagem torna-se lógica e, conseqüentemente, mais clara e produtiva, no sentido de que não haverá erros de interpretação e ruídos na comunicação ali estabelecida.

Segundo a abordagem comunicativa, léxico é a totalidade das palavras existentes numa dada língua; é um saber interiorizado por cada falante (VILELA, 1994 *apud* OLIVEIRA, 2011, p.25). Porém, não é um conjunto fechado, imutável; pelo contrário, se sustenta na possibilidade de constantemente ser modificado, ora com a criação de novas palavras, ora no desaparecimento de outras palavras.

Assim, os estudos mostram diferentes concepções de léxico, cuja descrição de Lobato (2010, p.44) traz as seguintes concepções:

- a. **Léxico lexemático** (Chomsky 1970, Anderson 1992 e Aronoff 1994): o léxico é a lista dos verbetes dos morfemas lexicais (lexemas) da língua.

¹² Basilio discorre também sobre o conceito de que o léxico é “ecologicamente correto” porque temos um banco de dados em permanente expansão, mas utilizamos sobretudo material já disponível, o que reduz a dependência de memória e garante comunicação automática (2013, p.10).

- b. **Léxico idiossincrático** (Chomsky & Halle 1968 e Chomsky 1970): o léxico é a lista dos verbetes dos morfemas da língua, com propriedades idiossincráticas, podendo incluir morfemas lexicais e gramaticais.
- c. **Léxico provedor:**
- i. O léxico é a lista dos verbetes dos morfemas lexicais e gramaticais e das palavras da língua, que são a entrada da Morfologia para a formação de palavras. (DI Sciullo & Williams 1987)
 - ii. O léxico é a lista de verbetes dos morfemas lexicais e gramaticais da língua, a que a Sintaxe tem acesso para formar palavras, sendo os morfemas entidades com significante e significado (Lieber 1992)
 - iii. O léxico é a lista dos verbetes dos morfemas lexicais e gramaticais da língua, a que a Sintaxe tem acesso para formar palavras, sendo os morfemas entidades abstratas, sem forma fonológica. (Halle & Marantz 1993)
- d. **Léxico produto** (Jackendoff 1975): o léxico é a lista dos verbetes de todas as palavras da língua, que tenham, ou não, caráter idiossincrático, e que tenham valor lexical ou funcional.

Destarte, procuramos entender os diferentes conceitos de léxico na tentativa de criar estratégias aplicáveis nas aulas de português escrito para surdos, cujo resultado não pode ser diferente de um desenvolvimento visível da competência lexical do português, considerando, por sua vez, a influência que a cultura e o meio têm nesse processo. Sabemos que muitos possuem diversas dificuldades para internalizar palavras do português, tanto pela pouca frequência de uso, quanto pelo déficit de como são ensinadas estas palavras. Estas noções são marcantes em nossa pesquisa na medida em que reforçamos que o léxico funciona como meio para os aspectos culturais, dado que as palavras são portadoras de modos de ver o mundo, “é com as palavras que a pessoa se coloca no mundo” (VILELA, 1999, p.1).

Os surdos necessitam aprimorar este “ver” o mundo não somente em sua primeira língua, mas, sobretudo, e de modo complementar, na cultura dos ouvintes, por meio da escrita, visto corresponder à cultura na qual estão imersos todo tempo.

Nessa perspectiva, agora destacaremos algumas definições acerca da estrutura teórica que sustenta o léxico e em que os conceitos de léxico se diferem.

Com efeito, não podemos confundir conceitualmente **léxico** e **vocabulário**. O primeiro, como anteriormente tratado, é um todo estruturado, mais abrangente que uma lista

de palavras; o segundo, pelo contrário, não se confunde com léxico, mas faz parte dele; denomina uma determinada área do conhecimento; reporta a uma lista de palavras ordenadas alfabeticamente. Vilela (2005 *apud* OLIVEIRA, 2011, p.30) distingue estas noções, argumentando que:

não se trata de uma distinção entre “parte” e “todo”, mas que por léxico entende-se o “conjunto das palavras essenciais, das palavras e ideias de uma língua; já o vocabulário é o conjunto dos vocábulos realmente existentes num dado lugar e num determinado tempo, ambos absorvidos por uma comunidade linguística”. Desta forma, o **léxico** corresponde ao geral, ao social e ao fundamental enquanto o **vocabulário** é o particular, o individual e o acessório. (**grifo nosso**)

Por outro lado, será de grande auxílio entendermos a definição de léxico nuclear e periférico, uma vez que, na aprendizagem de uma outra língua, a aquisição das palavras mais usadas permitirá a comunicação mínima nessa mesma língua. Por **léxico nuclear**, podemos inferir que são os que se apresentam com maior frequência, os mais comuns; ao contrário, o **léxico periférico** é mais técnico, parcial, resumindo as ideias de Oliveira (2011, p.31-35).

Em suma, a língua está organizada segundo as particularidades de cada estrutura que a forma, e delineada pelas palavras que a constituem. Essa organização é feita de um modo particular que varia de língua para língua, na medida em que permite a quem aprende uma nova forma de ver ou aceder à realidade. Assim sendo, é essencial que se identifique o léxico como parte fundamental no desenvolvimento da competência linguística e, conseqüentemente, de modo global, da competência comunicativa e plurilíngue (OLIVEIRA, 2011, p.23).

Importa-nos ressaltar que todas estas reflexões evidenciam o fato de que a aquisição de uma língua passa, clara e precisamente, por um processo de aquisição de palavras e de constituição de léxico. E é com esta afirmativa que nossa pesquisa tomará corpo e será fundamentada, ou seja, no ensino de português como L2, daremos atenção à aquisição lexical como importante etapa no processo de aprendizagem.¹³

¹³ Não excluindo, logicamente, a importância das outras áreas da linguística como essenciais no processo de aquisição de uma língua, mas entendendo, neste processo, as áreas como colaborativas e complementares entre si.

2.2 Competência Lexical

Outra questão que envolve esta pesquisa diz respeito ao desenvolvimento da competência lexical. Buscamos primeiramente entender e descrever sobre a competência comunicativa, a mais abrangente e, posteriormente, a linguística, e com base nesses conceitos, entender o que vem a ser a competência lexical. Segundo o Quadro Europeu comum de Referência para as Línguas- QECR¹⁴ (Conselho da Europa -CE, 2001 *apud* OLIVEIRA, 2011, p.42),

Competências são o conjunto dos conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de ações. As competências gerais não são as específicas da língua, mas aquelas a que se recorre para realizar actividades de todo o tipo, incluindo as actividades linguísticas. As competências comunicativas em língua são aquelas que permitem a um indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos.

Podemos, assim, inferir que possuir a competência em uma língua significa saber seus aspectos linguísticos mas também saber usá-los de forma adequada a cada situação. Hymes (1984 *apud* OLIVEIRA, 2011, p.44) reestruturou a visão que se tinha da língua ao definir competência comunicativa, ou seja, a capacidade de “usar” uma língua, uso esse em que convivem conhecimentos linguísticos, psicolinguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos de uma dada língua. Neste sentido, entender o significado e as implicações sobre as competências, principalmente a comunicativa, nos ajuda a compreender melhor o processo de ensino-aprendizagem de uma L2 ou de uma LE.

No caso específico dessa pesquisa, trata-se do desenvolvimento da competência lexical dos estudantes surdos, por meio de mapas conceituais, o que deverá sempre ser embasado nas concepções anteriormente descritas, para que, deste modo, possamos conjugar teoria e prática às reais necessidades de aprendizagem dos estudantes surdos. Para isso, o professor precisa possuir conhecimentos e habilidades para motivar o alcance dessas competências por meio de estratégias e métodos eficazes no ensino-aprendizagem do português escrito como L2. Segundo o QECR (CE, 2001 *apud* OLIVEIRA, 2011, p 47),

O utilizador/ aprendiz de uma língua manipula um conjunto de competências gerais (conhecimento declarativo; capacidades e competência de realização; competência existencial; competência de aprendizagem: saber; saber fazer; saber ser; saber aprender – destrezas que permitem que o aprendiz desenvolva a sua aprendizagem) e competência comunicativa em língua (competência linguística, competência sociolinguística; pragmática), visto que qualquer ato de aprendizagem ou ensino de uma LE aprende-se com o domínio e manuseamento dessas competências (gerais e comunicativas); estratégias de mediação, como linhas de orientação; com o texto; tarefas; domínios de referências e atividades linguísticas.

¹⁴ Quadro Europeu comum de Referência para as Línguas (QECR) se torna importante neste estudo, ao passo que descreve um modelo sobre competências que se encaixa com as perspectivas desta pesquisa.

Em uma aula de L2, o professor deve privilegiar o desenvolvimento de competências, desde as mais gerais, que pretendem desenvolver no aprendente o saber, o saber-fazer, o saber-estar, saber-ser e o saber-aprender, no momento da realização de uma dada tarefa, até às mais específicas, de que se destaca a competência comunicativa, que compreende as componentes pragmática, sociolinguística e linguística. (CE, 2001 *apud* OLIVEIRA, 2011, p.47). Resumindo estas propostas, há a seguinte descrição sobre competências:

Quadro 2- Descrição das competências gerais e comunicativa.

| COMPETÊNCIAS | |
|---|--|
| Competências gerais | Competência comunicativa |
| Conhecimento declarativo; capacidades e competência de realização; competência existencial; competência de aprendizagem: saber; saber fazer; saber ser; saber aprender – destrezas que permitem que o aprendente desenvolva a sua aprendizagem. | Competência linguística; Competência sociolinguística; Competência pragmática. |

Fonte- Quadro elaborado pela pesquisadora com base nas reflexões de Oliveira (2011, p.42-53).

Reconhecendo-se a relevância do desenvolvimento da competência comunicativa, na perspectiva do ensino de L2, os professores devem também promover atividades contextualizadas, no caso do português escrito, por meio de materiais autênticos e que tenham significado nas práticas sociais dos estudantes surdos (CE, 2001 *apud* OLIVEIRA, 2011, p.49). Precisam ainda considerar a proficiência de cada estudante de forma a condicionar as escolhas pedagógicas e metodológicas, almejando sempre por meio da prática, o desenvolvimento da consciência da utilidade e/ou importância das particularidades dos itens lexicais da língua em questão.

Podemos assim identificar e classificar os principais componentes da competência comunicativa, com base no QECR (CE, 2001 *apud* OLIVEIRA, 2011, p.48-49):

a) **Competência linguística** - diz respeito ao conhecimento que o aprendente tem do código linguístico da língua; à capacidade em identificar os traços linguísticos (fonológicos; morfológicos; sintáticos e **lexicais**) e em os usar para comunicar-se nessa língua, sendo capaz de formar palavras e construir frases. Esta competência inclui outras, como é o caso das competências lexical e semântica. A primeira será a capacidade de conhecer as formas e

associá-las adequadamente aos seus significados enquanto a segunda trata “da consciência e do controle que o aprendente possui sobre a organização do significado”.

b) **Competência sociolinguística** - implica aplicar a competência gramatical ao contexto social em que a língua se manifesta, querendo isto dizer que o aprendente ao compreender a situação linguística e/ou normas sociais que a norteiam, é capaz de adequar o seu discurso.

c) **Competência pragmática** - À luz dos estudos avançados por Widdonson (1978), Hymes propõe esta subcomponente da competência comunicativa, porque de fato se o aprendente for capaz de atender à coesão e coerência textuais do seu discurso, estará, certamente, consciente do discurso de modo holístico, em que “usage” e “use” funcionam como dialéctica e sendo parte de um todo.

Compreendendo as diferentes competências, partimos de análise mais específica sobre a competência lexical. Essa pesquisa focaliza a abordagem analítica da competência lexical, visto que nossa preocupação é o nível lexical do português de estudantes surdos. Segundo Sandmann (1991, p.23);

A competência lexical do usuário de uma língua se compõe de dois momentos: o da análise e interpretação das unidades lexicais estabelecidas no léxico, isto é, já formadas, e o da formação ou entendimento de novas palavras de acordo com modelos ou regras que a gramática da língua põe à disposição. O primeiro momento é analítico e o segundo, o sintético, o produtivo.

A competência lexical, constituinte da competência linguística, torna-se imprescindível no processo de ensino-aprendizagem. A informação que podemos acrescentar agora, diz respeito à sua definição.

Segundo Basilio (2007 *apud* CASTRO, 2014, p.51) competência lexical é o “conhecimento internalizado do falante nativo sobre o léxico de sua língua, abrangendo itens lexicais, relações lexicais e processos de formação”.

De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001), a competência lexical: “consiste no conhecimento e na capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua e compreende elementos lexicais e gramaticais.” (CE, 2001 *apud* OLIVEIRA, 2011, p.52). Como elementos lexicais, existem as expressões fixas (expressões feitas; expressões idiomáticas; estruturas e combinatórias fixas) e as palavras isoladas que compreendem as palavras das classes abertas – nome, adjectivo, verbo, advérbio –, mas

também podem incluir conjuntos lexicais fechados (ex.: dias da semana, meses do ano, pesos e medidas etc.). Ademais, os elementos gramaticais dizem respeito a classes fechadas de palavras, a saber: artigos; quantificadores; preposições; demonstrativos; pronomes pessoais; pronomes interrogativos e relativos; possessivos; verbos auxiliares; conjunções e partículas. Esses elementos foram a base estrutural para a montagem dos testes aplicados aos estudantes surdos, detalhados no capítulo 4. A figura a seguir mostra resumidamente estes elementos:

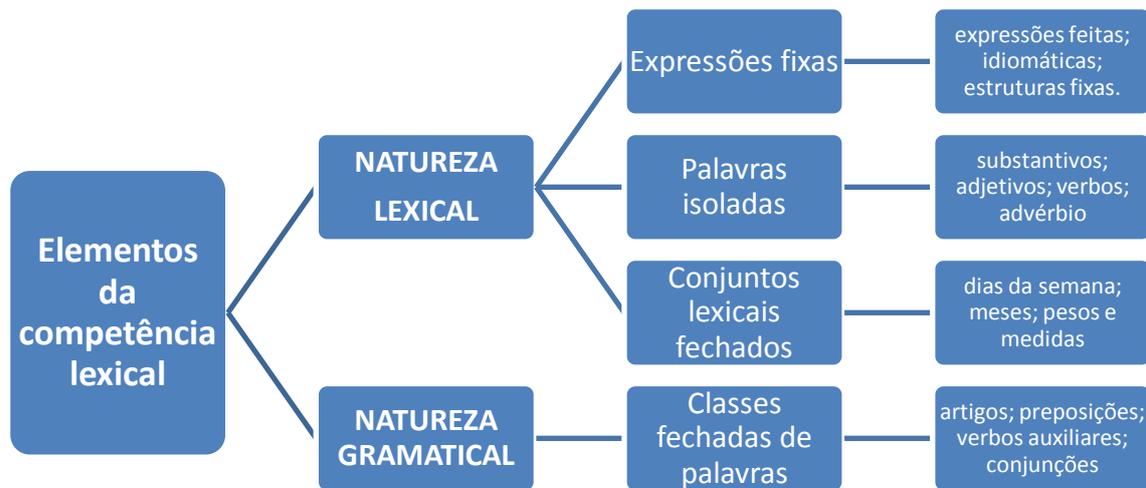


Figura 2- Elementos da competência lexical segundo QECR.

Fonte -Quadro elaborado pela pesquisadora com base nas reflexões de Oliveira (2011, p.54).

Por conseguinte, é fundamental que o aprendiz tenha oportunidade de usar corretamente as unidades lexicais quanto à estrutura, forma e ao uso. Para tal, é necessário que o aprendiz reproduza essas novas conceitualizações que advêm de outras representações do mundo a que o léxico está vinculado. (VILELA, 2002 *apud* OLIVEIRA, 2011, p.54).

2.3 Competência lexicultural

Nesta pesquisa sobre o desenvolvimento da competência lexical, ressaltamos ainda a importância do aspecto cultural, indissociável da língua, dado que o léxico carrega consigo significados culturais presentes em unidades lexicais culturalmente marcadas. Aprender uma língua é submergir, portanto, em uma cultura, a uma outra forma de ver e compreender o mundo por meio das palavras; é estabelecer uma relação prática entre língua e cultura.

Aulas de uma L2 representam espaço em que fronteiras linguísticas (das línguas em foco) se fundem com outras línguas estudadas pelos aprendizes, sobretudo, relativamente ao léxico, por meio de comparações, associações e contrastes, tendo por base os dados culturais que, conseqüentemente, se implicam na rede de relações lexicais (BRINK, 2001 *apud* OLIVEIRA, 2011, p.55).

Conforme Oliveira (2011, p.55) a fim de sustentar a dialética existente entre léxico e cultura, Robert Galisson, em 1987, criou o conceito de lexicultura, o qual privilegia a consubstancialidade do léxico e da cultura e estabelece o valor que certas palavras e expressões adquirem pelo uso que se faz delas. De acordo com o mesmo autor (1995) tal valor quase nunca é assegurado pelos dicionários. Assim, o objeto de estudo da lexicultura é a cultura depositada em e sob algumas palavras. Oliveira (2011, p.56) esclarece, ainda, que:

Entre outros aspetos, a lexicultura mostra-nos a singularidade e a diversidade dos contextos em que a cultura pode ser encontrada numa língua, pois o léxico é o nível de descrição linguística mais diretamente ligado à realidade extralinguística. Trata-se, portanto, do estudo da cultura em qualquer discurso cujo objetivo não seja a análise da cultura por si mesma.

A lexicultura apresenta-se como um conceito fundamental no ensino-aprendizagem de uma L2, porque coloca as palavras em destaque – as metáforas, os provérbios, os ditados e as expressões fixas, todas com fundo cultural vivenciados pelos indivíduos daquela comunidade linguística. Esta pesquisa mostra como o estudante surdo pode, por meio de estratégias escolhidas adequadamente por cada professor, contextualizadas culturalmente, ser capaz de visualizar e compreender os aspectos culturais implícitos na cultura dos usuários do português. Sobre o papel do professor, Silva (2012, p.7) destaca que:

O professor tem um papel muito importante no ensino do léxico, pois ele tem a missão de estabelecer um elo entre a linguagem, a cultura e o social. O ensino do léxico deve estar inserido nos contextos sociais nos quais as palavras estão inseridas, pois dependendo da situação em que são empregadas apresentam sentidos diferentes. Com isso, percebemos que esses exercícios de forma isolada e descontextualizada, levam o aluno a responder de forma mecânica e automática sem se preocupar com uma verdadeira reflexão cultural e lexical, pois os exercícios não fazem associações e inferências.

Por fim, pretendemos com estas reflexões incluir a dimensão cultural no nosso estudo, dedicado ao desenvolvimento da competência lexical, para que o ensino- aprendizagem de L2 para surdos possa ser o mais próximo, significativo e verdadeiro da realidade cultural na qual o português se manifesta.

A motivação para a escolha do desenvolvimento da competência lexical no processo de ensino-aprendizagem do português escrito como L2 para surdos, além de objetivar

minimizar as dificuldades do ensino dos estudantes surdos, por razões diversas, foi a de contribuir também para o avanço de estratégias de suporte teórico e prático. Propor o emprego de mapas conceituais como recurso visual de apoio ao desenvolvimento do nível de proficiência lexical, motivado na expressão dos pensamentos contextualizados; no conhecer da cultura da língua alvo; e na interação com outros aprendizes e com a comunidade em geral representa um grande passo ao ensino.

CAPÍTULO 3

Aprendizagem significativa e Mapas conceituais

3.1 A Teoria da Aprendizagem Significativa

Neste capítulo abordamos questões relacionadas à aprendizagem significativa, de acordo com a teoria original proposta por David Ausubel, pesquisador norte-americano (1918-2008) e Joseph Novak¹⁵, que atualmente tem interpretado, refinado e divulgado as ideias de Ausubel. Sua teoria é baseada no conhecimento prévio do estudante, chave da aprendizagem significativa. Quando essa teoria foi apresentada, em 1963, as ideias behavioristas predominavam. Acreditava-se na influência do meio sobre o sujeito. O que os estudantes sabiam não era considerado e entendia-se que só aprenderiam se fossem ensinados por alguém. A concepção de ensino e aprendizagem de Ausubel segue na linha oposta à dos behavioristas. Para ele, aprender significativamente é ampliar e reconfigurar ideias existentes na estrutura mental e, com isso, ser capaz de relacionar e acessar novos conteúdos (FERNANDES, 2011, p.1).

A teoria de Ausubel valoriza a história dos estudantes e o papel dos professores como condicionantes que sustentam a aprendizagem. De acordo com ele, há duas condições para que a aprendizagem significativa ocorra: o conteúdo a ser ensinado deve ser potencialmente sugestivo e significativo, e o estudante precisa estar disposto a relacionar o material de maneira não arbitrária. O outro requisito refere-se ao desafio diário de tornar a escola um ambiente motivador, ou seja, a aula deve ser elaborada de forma não automática buscando sempre possibilitar reflexões consistentes em que haja interação de significados. O professor nesta condição precisa produzir atividades que usem o máximo de informações possíveis, considerando as características sociais e culturais e convertendo os conteúdos de objetos vazios para informações realmente significativas (FERNANDES, 2011, p.1).

Mostramos como a aprendizagem significativa pode ser facilmente alcançada em sala de aula e tomada como referencial para a organização do ensino. Atualmente, o conceito de **aprendizagem significativa** carrega significados alternativos, diferentes do original. Contudo, esta pesquisa retorna ao conceito e suas implicações conforme uma abordagem inicial, a matriz. Ausubel (MOREIRA, 2006, p.13) afirma que:

¹⁵ O desenvolvimento e a aplicação da Teoria da Aprendizagem Significativa proposta por Ausubel, atualmente tem sido desenvolvida e divulgada por Joseph D. Novak, Educador da Universidade de Cornell, juntamente com seus estudantes e colaboradores (MOREIRA, 2006, p.42). O pesquisador, ao longo de seus estudos desenvolveu, também, com base na mesma teoria, o uso de mapas conceituais como estratégia instrucional.

Se tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um só princípio, diria o seguinte: o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Averigue isso e ensine-o de acordo.

Podemos, segundo o mesmo autor, entender por “aquilo que o aprendiz já sabe” como a estrutura cognitiva propriamente dita, ou seja, o conteúdo total e a organização das ideias que o indivíduo já possui. Esta estrutura cognitiva preexistente deve ter sido aprendida de forma significativa, de maneira não-arbitrária e não-literal. Assim, irá influenciar e facilitar aspectos específicos da estrutura cognitiva para a aprendizagem subsequente de uma nova informação pelo indivíduo. Por sua vez, a expressão “averigue isso” significa desvelar a estrutura cognitiva preexistente, tudo o que existe na mente do indivíduo e suas interrelações, ou seja, o mesmo que fazer um mapeamento da estrutura cognitiva. Segundo Moreira (2006, p.14), o “ensine-o de acordo” significa basear o ensino naquilo que o aprendiz sabe, identificar os conceitos organizadores básicos do que vai ser ensinado e utilizar recursos e princípios que facilitem a aprendizagem de maneira significativa.

Ausubel diferencia ainda **aprendizagem significativa** de **aprendizagem mecânica**. A primeira, como anteriormente tratado, é considerada um processo pelo qual uma nova informação se relaciona, de maneira substantiva (não-literal e não-arbitrária), a um aspecto relevante da estrutura cognitiva do indivíduo. Neste processo a nova informação interage com uma estrutura de conhecimento específico, chamado “subsunçor”¹⁶, ou seja, a uma ideia, uma proposição existente na estrutura cognitiva, capaz de servir de “ancoradouro” a uma nova informação de modo que esta adquira significados. Conforme o autor (MOREIRA, 2006, p.15),

Pode-se, então, dizer que a aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação “ancora-se” em conceitos relevantes (subsunçores) preexistentes na estrutura cognitiva. Ou seja, novas ideias, conceitos, proposições podem ser aprendidos significativamente (e retidos), na medida em que outras ideias, conceitos, proposições, relevantes e inclusivos estejam, adequadamente claros e disponíveis, na estrutura cognitiva do indivíduo e funcionem, dessa forma, como ponto de ancoragem às primeiras.

O segundo conceito, o de aprendizagem mecânica ou automática, é aquela em que novas informações são aprendidas praticamente sem interagirem com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva, sem ligarem-se a conceitos subsunçores específicos. A nova

¹⁶ Subsunçores são pré-requisitos para que o material seja potencialmente significativo na ocorrência da aprendizagem significativa. Moreira (2006, p.21) explica que a aquisição de significados para signos ou símbolos de conceitos ocorre de maneira gradual e idiossincrática em cada indivíduo. Em crianças pequenas, os primeiros conceitos são adquiridos, principalmente, pelo processo de formação de conceitos, o qual é um tipo de aprendizagem por descoberta, envolvendo geração e testagem de hipóteses bem como generalizações, a partir de instâncias específicas. Porém ao atingir a idade escolar, a maioria das crianças já possui um conjunto adequado de conceitos que permite a ocorrência da aprendizagem significativa por recepção.

informação é armazenada de maneira arbitrária e literal pouco ou nada contribuem para sua elaboração e diferenciação. Assim (MOREIRA, 2006, p.17),

A aprendizagem mecânica não se processa em um “vácuo cognitivo”, pois algum tipo de associação pode existir, porém não no sentido de interação como na aprendizagem significativa. Além disso (...) pode ocorrer que em certas situações a aprendizagem mecânica seja desejável ou necessária (...).

Contudo, as reflexões acerca do ensino do português como L2 em relação às teorias estudadas promovem inquietações. É certo que por muito tempo se pensou que a aprendizagem mecânica era a única que os surdos aprendiam, e ainda assim com dificuldade. Memorizar palavras é um objetivo buscado por muitas vezes e em praticamente todas as atividades elaboradas, porém sem fazer conexão, sem contextualizar, mostrou-se ineficaz ao uso, pois os estudantes logo esqueciam e isso não fazia diferença na escrita. Há de se considerar que, ao que se refere à aprendizagem do léxico, não estamos querendo a memorização de grupos de palavras soltas, sem sentido; pelo contrário, o objetivo agora é seguir e almejar a aprendizagem significativa, contextualizar o uso e alcançar a competência lexical de forma totalmente conectada com sentidos e significados reais, culturais e sociais.

Nesse ponto reside o cerne de nossa pesquisa, que visa (a) propor estratégias que auxiliem na diferenciação da memorização de palavras soltas, (b) adquirir um conjunto lexical do português, em que o surdo consiga se comunicar; e (c) saber usar o leque de possibilidades que um léxico traz em seu conceito.

Em suas proposições, com base nas ideias de Ausubel, Moreira (2006, p.19) enfatiza ainda que para a ocorrência da aprendizagem significativa é indispensável um material potencialmente significativo e o aprendiz tem de manifestar uma disposição para aprender. O material dito potencialmente significativo é aquele que envolve dois fatores principais: **a natureza do material** (que deve ter significado lógico que possa ser relacionado a ideias relevantes) e **a natureza da estrutura cognitiva do aprendiz** (em que devem estar disponíveis os conceitos subsunçores específicos).

Somente com o material caracterizado potencialmente significativo é possível a ocorrência da aprendizagem significativa. Por exemplo, um estudante surdo pode aprender sobre regência verbal, que se refere à indicação da relação estabelecida entre verbos e termos que os complementam (objetos diretos e objetos indiretos) ou que os caracterizam (adjuntos adverbiais)¹⁷.

¹⁷ Fonte da Definição: <http://www.soportugues.com.br/secoes/sint/sint61.php>.

Essa proposição não tem como ser aprendida de maneira significativa, a menos que o estudante tenha adquirido, previamente, os significados dos conceitos de verbo, objeto, adjunto etc.; satisfeitas estas condições, a proposição é potencialmente significativa, pois seu significado lógico é evidente.

Por fim, Ausubel ressalta que, na aprendizagem significativa, o processo de aquisição de informações resulta também em **mudança**, tanto da nova informação adquirida como no aspecto especificamente relevante da estrutura cognitiva a que essa se relaciona; e propõe que, ao se procurar evidências de compreensão significativa, a melhor maneira de evitar a simulação de aprendizagem é formular questões e problemas de maneira nova, e não familiar, ou seja, que requeira máxima transformação do conhecimento adquirido, por meio de testes de compreensão escritos de maneira diferente; solução de problemas; e diferenciação de ideias relacionadas, entre outras estratégias (MOREIRA, 2006, p.25-28). Com isso, distinguimos três tipos de aprendizagem significativa: **representacional, de conceitos e proposicional**, resumidas no quadro a seguir:

Quadro 3- Tipos de Aprendizagem Significativa.

| Tipos de aprendizagem significativa segundo Ausubel | | |
|---|---|---|
| Tipo | Conceito | Exemplo |
| Aprendizagem representacional | É o tipo mais básico de aprendizagem significativa. Envolve a atribuição de significados a determinados símbolos (tipicamente palavras), ou seja, a identificação, em significado, de símbolos com seus referentes (objetos, eventos, conceitos). Os símbolos passam a significar, para o indivíduo, aquilo que seus referentes significam (nominalista). | Palavra “bola” passa a representar ou torna-se equivalente, a uma determinada bola que a criança está percebendo naquele momento, e portanto, significa a mesma coisa que o objeto. Existe a equivalência entre um símbolo (a palavra bola) e um referente (o objeto bola). |
| Aprendizagem de conceitos | É um tipo de aprendizagem representacional mais complexa. Envolve a aprendizagem de conceitos considerados como objetos, eventos, situações ou propriedades que possuem atributos criteriosais comuns e são designados, em uma dada cultura, por algum signo ou símbolo aceito (substantiva e não arbitrária). | A criança adquire o significado mais genérico da palavra bola, esse símbolo serve também como significante para o conceito cultural de bola. Existe a equivalência entre símbolo e os atributos criteriosais comuns a múltiplos exemplos do referente (diferentes bolas). |
| Aprendizagem proposicional | Envolve o aprender o significado de ideias em forma de proposições, ou seja, as palavras | ---- |

| | | |
|--|--|--|
| | combinadas em uma sentença para constituir uma proposição e que representam conceitos. | |
|--|--|--|

Fonte- Quadro elaborado pela pesquisadora com base nas reflexões de Moreira (2006, p.25).

Com base nos estudos feitos para esta pesquisa, é necessário discutirmos dois aspectos indispensáveis, sobretudo para tratarmos dos mapas conceituais. O conceito de **diferenciação progressiva** e de **reconciliação integrativa**. O primeiro diz respeito ao fenômeno em que um novo conceito ou proposição é aprendido por um processo de interação e ancoragem em um conceito subsunçor; este também se modifica, e os conceitos subsunçores estão sendo constantemente elaborados, modificados, adquirindo novos significados, ou seja, progressivamente diferenciados. O segundo trata das ideias que, ao serem aprendidas, estabelecem na estrutura cognitiva relação entre si. Assim, as novas informações são adquiridas e elementos existentes na estrutura cognitiva podem se reorganizar e adquirir novos significados, ou seja, é a recombinação de elementos previamente existentes na estrutura cognitiva. Moreira (2006, p.37) destaca que “toda aprendizagem que resultar em reconciliação integrativa resultará igualmente em diferenciação progressiva (...). A reconciliação integrativa é uma forma de diferenciação progressiva da estrutura cognitiva que ocorre na aprendizagem significativa”.

Ademais, colocar em prática esta proposta de Ausubel¹⁸ não é de todo simples. Para nossos estudantes surdos, a aprendizagem significativa deve também ser pensada e repensada. Muitas práticas pedagógicas ainda estão sendo testadas como recursos possíveis para o ensino do português como L2 para surdos, e esta teoria vem como mais um complemento notável neste processo. Com ela, podemos ter mais evidências de como e em que nível linguístico o surdo se encontra na Libras e no português. Estas e outras questões mostram a relevância deste estudo. Interligar essas preocupações nos leva a perceber que podemos usar de todas as propostas viáveis, para que uma complementando a outra possa fazer com que seja significativo ao surdo aprender sua segunda língua.

3.2 Conceito e estrutura de Mapas Conceituais

Como objeto de nosso estudo, encontram-se apresentados, nesta seção, o conceito, as diferenças e a estrutura de mapas conceituais, instrumento instrucional desenvolvido, em meados dos anos setenta pelo professor Joseph Novak. Moreira (2006, p.46) explica que,

¹⁸ A teoria de Ausubel não está esgotada nos conceitos aqui tratados, contudo, as definições sobre significado psicológico, assimilação, organizadores prévios, aprendizagem subordinada (derivativa ou correlativa), superordenada, combinatória e assimilação obliteradora poderão ser incluídas em futuras pesquisas.

mapas conceituais são diagramas bidimensionais que procuram mostrar **relações hierárquicas** entre conceitos de uma disciplina e que derivam sua existência da própria estrutura conceitual da disciplina. Estes podem ser traçados para toda uma disciplina, para uma subdisciplina, para um tópico específico de uma disciplina e assim por diante.

E não existe uma única maneira de fazer um mapa conceitual. Por isso, cada indivíduo possui a liberdade de construir mapas conceituais diferentes sobre um mesmo assunto desde que respeite as regras básicas de elaboração, ou seja, qualquer mapa conceitual deve ser visto apenas como uma das possíveis representações de certa estrutura conceitual.

Existem os **mapas unidimensionais**, aqueles que são apenas listas de conceitos e tendem a apresentar uma organização linear vertical; e os **mapas bidimensionais** que permitem uma visão mais completa das relações entre os conceitos.

A figura a seguir mostra um modelo simplificado de mapa conceitual, baseado na teoria ausubeliana da diferenciação conceitual progressiva. Nesta figura, os conceitos mais gerais e inclusivos aparecem na parte superior do mapa. Em seguida, de cima para baixo no eixo vertical, outros conceitos aparecem em ordem descendente de generalidade e inclusividade, até que, ao pé do mapa, chega-se aos conceitos mais específicos. Este modelo mostra, de maneira clara, a hierarquia vertical de subordinação entre os conceitos.

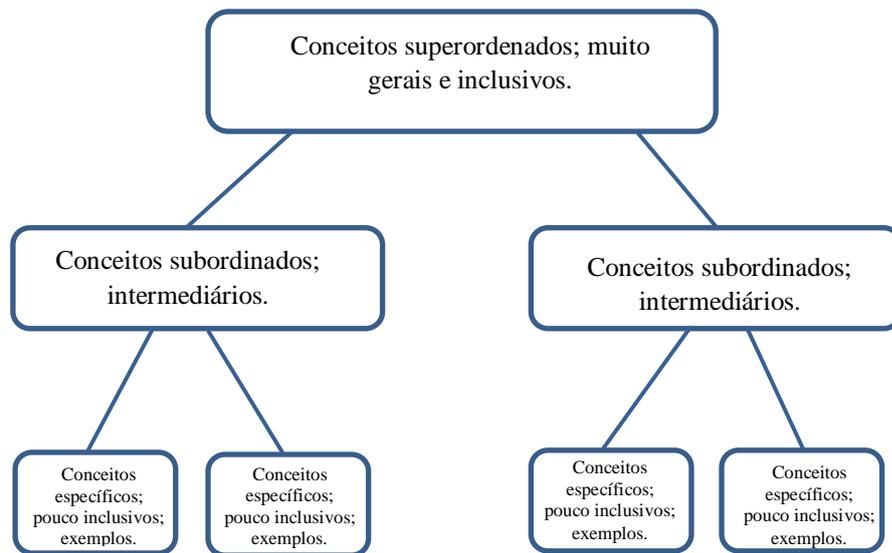


Figura 3- Modelo para mapeamento conceitual segundo a teoria de Ausubel.
Fonte- Moreira (2006, p.47).

Alguns mapas conceituais¹⁹ podem ser bem específicos; porém outros podem ser abrangentes e inclusive não seguir o modelo da figura 2, visto que este não é o único e, de fato, não existem regras fixas a serem seguidas na construção de um mapa de conceitos. Os mapas conceituais relacionam conceitos e estes conceitos são ligados por palavras-chave que formam uma proposição que evidencia o significado da relação conceitual (MOREIRA, 2012, p.1), ou seja, os conceitos aparecem dentro de caixas, enquanto as relações entre os conceitos são especificadas por meio de frases de ligação nas linhas traçadas, como no exemplo:

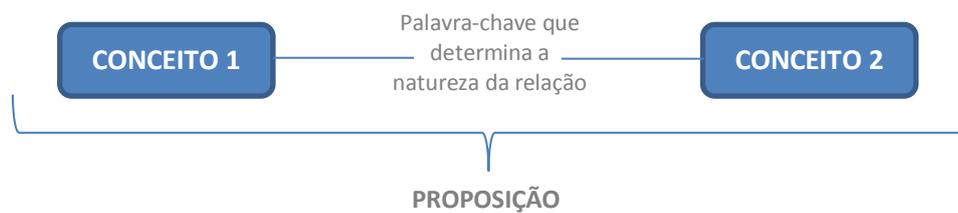


Figura 4- Esquema básico de mapa conceitual.

Fonte- Quadro elaborado pela pesquisadora com base nas reflexões de Moreira (2012, p.1).

A fim de não confundir mapas conceituais com quadros sinóticos, diagramas de fluxo, organogramas conceituais e mapas mentais, apresentamos um quadro comparativo com a diferenciação desses instrumentos, a fim de evitar equívocos em futuras análises dos mapas conceituais:

Quadro 4- Diferenças entre mapas conceituais e outros esquemas.

| MAPA CONCEITUAL: objetiva identificar os conceitos-chave de certo conhecimento, organizá-los em um diagrama com algum tipo de hierarquia (quer dizer, diferenciando de alguma maneira, entre conceitos subordinados, superordenados, inclusivos, específicos, exemplos) e relacioná-los explicitamente (por meio de linhas conectando conceitos e palavras-chaves sobre tais linhas dando significado às relações). | | | |
|--|--|---|--|
| Quadros-sinóticos | Diagramas de fluxo | Organogramas conceituais | Mapas mentais |
| São úteis para uma vista conjunta de um todo e suas partes, busca-se apresentar em um esquema as “partes” de um conceito classificando-os. Tendem a enfatizar apenas relações pobres. | Propõe visão esquemática de um assunto, cheia de direções preferenciais indicadas por setas. Normalmente, são passos em uma sequência de operações. Implicam sequência, temporalidade ou | Os conceitos não possuem posições bem definidas e suas relações não são de poder. Implicam sequência, temporalidade ou direcionalidade, e hierarquias organizacionais ou de | Tipo de diagrama sistematizado que não possui proposições. São livre e associacionistas, não se ocupam de relações entre conceitos, incluem coisas que não são conceitos e são organizados livremente. |

¹⁹ Moreira (2006, p.77) cita o tipo de *mapa de borracha*, em que “puxa-se” o conceito principal, situado ao centro, e, conseqüentemente, os outros ligam-se a ele, de forma circular.

| | | | |
|--|---|--------|--|
| | direcionalidade, e hierarquias organizacionais ou de poder. | poder. | |
|--|---|--------|--|

Fonte- Quadro elaborado pela pesquisadora com base nas reflexões de Moreira (2006, p.91-95; 2012, p.1).

Moreira propõe nove passos para a construção de um mapa conceitual, como representado a seguir:

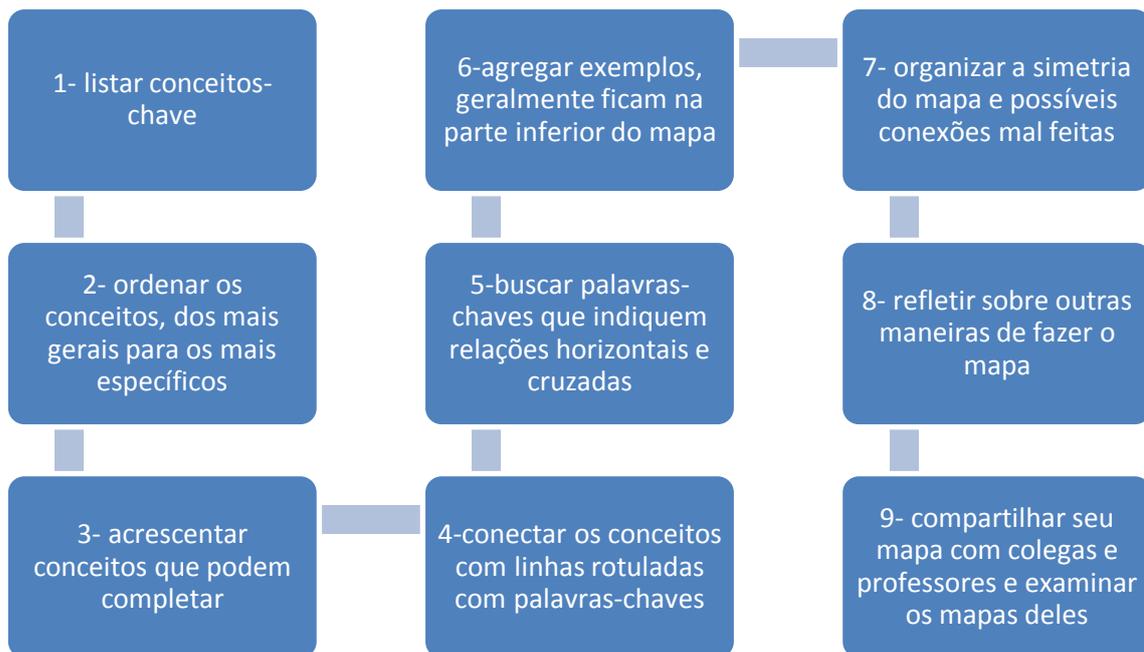


Figura 5- Passos para construção de um mapa conceitual.

Fonte- Quadro elaborado pela pesquisadora com base nas reflexões de Moreira (2006, p.90).

Enfim, mapas conceituais são instrumentos dinâmicos, que refletem a compreensão de quem o faz, no momento em que o faz; possibilitam compartilhar, trocar e negociar significados, e devem ser explicados pelo próprio autor para legitimar as relações que escolheu fazer; e externalizar os significados que estabeleceu.

3.3 Uso de mapas conceituais na prática pedagógica

Para Ausubel, como citado, a aprendizagem significativa processa-se quando o material novo, ideias e informações que apresentam uma estrutura lógica, interagem com os conceitos relevantes e inclusivos, claros e disponíveis na estrutura cognitiva, sendo por eles assimilados, contribuindo para sua diferenciação, elaboração e estabilidade. Estes conceitos convertem-se em conteúdo cognitivo, diferenciado para um determinado indivíduo.

Segundo Luchetta (2009, p.11338) “é essa diferenciação (entre informação antiga e nova) que vai determinar o que irá se fixar à estrutura significativa do indivíduo. Esta capacidade de selecionar o que é relevante do menos relevante é uma das habilidades passíveis de se desenvolver numa atividade pedagógica que faz uso de mapas conceituais, uma vez que esse não se baseará apenas na esquematização de conceitos, mas no desenvolvimento da autonomia, na interpretação de textos e na análise de conteúdos e discursos”.

Para a prática pedagógica funcionar e dar bons resultados, esta deve ser pensada e repensada em conjunto com as diferentes estratégias que existem. Sugerimos nesta pesquisa o uso do mapa conceitual como instrumento potencialmente eficiente no ensino, na avaliação da aprendizagem e na análise de conteúdo curricular e que pode facilitar principalmente a aprendizagem significativa.

Primeiramente, consideramos o uso de mapas conceituais como instrumento para negociar significados e identificar a relação entre conceitos, e isso nos leva a discutir sua atuação no processo de **ensino e aprendizagem**. Concordando com a proposta de Moreira (2006, p.49) no que diz respeito ao uso de estratégia didática, este recurso pode ser um grande aliado no alcance de objetivos, como:

- ✘ Enfatizar e fixar relações hierárquicas entre conceitos que estão sendo ensinados na sala de aula e que provavelmente facilitarão a aprendizagem dessas estruturas;
- ✘ Explicitar relações de subordinação e superordenação que possivelmente afetarão a aprendizagem de conceitos;
- ✘ Possibilitar ao professor diversificar a estratégia de ensino, fugindo das explicações normalmente baseadas exclusivamente em textos;
- ✘ Integrar e reconciliar relações entre conceitos e promover a diferenciação conceitual;
- ✘ Propiciar uma visão geral prévia do que vai ser ensinado/estudado.

A elaboração de mapas conceituais possui uma natureza **idiosincrática**, sendo necessário, sempre, uma explicação do autor (professor ou estudante). É vantajoso ainda que os estudantes, ao estudarem determinado conteúdo, por meio de um mapa conceitual, tenham certa noção do assunto, tenham familiaridade com a matéria, para assim serem capazes de fazer a diferenciação conceitual. Conforme Moreira (2006, p.49),

apesar de o modelo de mapa proposto estar de acordo com o princípio ausubeliano da diferenciação progressiva, sua utilização do ponto de vista instrucional não deve ser unidirecional, exclusivamente de cima para baixo, como sugere o modelo. (...) Segundo Novak (1977,1981), para conseguir a

reconciliação integrativa de maneira eficiente, a instrução deve ser organizada de tal forma que se “baixe e suba” nas hierarquias conceituais à medida que a nova informação é apresentada.

Embora a construção de um mapa conceitual seja bastante flexível, apresenta vantagens e desvantagens, conforme sinalizado por Moreira e apresentado a seguir:

Quadro 5: Vantagens e desvantagens do uso de Mapas conceituais.

| MAPAS CONCEITUAIS | |
|---|---|
| VANTAGENS | DESVANTAGENS |
| 1. Enfatizam a estrutura conceitual de uma disciplina e o papel dos sistemas conceituais em seu desenvolvimento; | 1. Se o mapa não tiver significado para os estudantes, eles podem encará-lo como algo a mais a se memorizado; |
| 2. Mostram que os conceitos de certa disciplina diferem quanto ao grau de inclusividade e generalidade e se apresentam em uma ordem hierárquica que facilita a aprendizagem e retenção; | 2. Os mapas podem ser muito complexos ou confusos e dificultar a aprendizagem e retenção, em vez de facilitá-las; |
| 3. Proporcionam uma visão integrada do assunto e uma espécie de “listagem conceitual” daquilo que foi abordado nos materiais instrucionais. | 3. A habilidade dos estudantes em construir as próprias hierarquias conceituais pode ficar inibida em função de receberem prontas as estruturas propostas pelo professor. |

Fonte- Quadro elaborado pela pesquisadora com base nas reflexões de Moreira (2006, p.50)

Para que as desvantagens sejam minimizadas no processo de ensino e aprendizagem, o professor, além de fazê-lo com clareza, deve explicar minuciosamente cada mapa conceitual usado e sua finalidade; deve também sinalizar que existem diversas maneiras e, assim, estimular cada estudante a traçar seus próprios mapas. Para os estudantes surdos, abre-se um riquíssimo caminho de possibilidades de atividades com mapas conceituais. Sabemos que o ensino inadequado para os estudantes surdos, muitas vezes, prejudica a escrita do português justamente por não proporcionar a aprendizagem do léxico, além de não incentivar o raciocínio das relações entre significados e conceitos deste léxico.

Com os mapas conceituais, esse ensino pode passar a ser adequado, e dependendo da forma como é utilizado, pode fazer com que os estudantes surdos tomem o gosto pelo estudo, pelo português e pela leitura e escrita. Ao longo de nossa pesquisa, serão apresentados testes

com mapas conceituais usados com estudantes surdos, os quais serão analisados e confirmados se são ou não eficazes no ensino de português como L2.

Os mapas conceituais podem ser utilizados de outra forma, além de servir como estratégia de atividades ou para explicação das aulas; podem ser utilizados como **mecanismo de avaliação**. Para muitos profissionais acostumados com provas tradicionais, esse recurso pode causar estranhamento. Porém, essa posição pode ser revista ao ser entendida como meio eficaz de obter informações sobre o tipo de estrutura que o estudante vê para um dado conjunto de conceitos, ou seja, a principal ideia é avaliar o que o estudante sabe em termos conceituais, como ele estrutura, hierarquiza, diferencia, relaciona, discrimina, integra os conceitos de um determinado assunto. A proposta não é testar conhecimentos e dar notas, como normalmente acontece. Para Moreira (2006, p.55),

Aquilo que o aluno já sabe, isto é, seu conhecimento prévio, parece ser o fator isolado que mais influencia a aprendizagem subsequente (AUSEBEL, 1978, 1980). Se assim for, torna-se extremamente importante para a instrução avaliar, da melhor maneira possível, esse conhecimento. Os mapas conceituais constituem-se em uma visualização de conceitos e relações hierárquicas entre conceitos que pode ser muito útil para o professor e para o aluno, como uma maneira de exteriorizar o que o aprendiz já sabe. (...) mapas conceituais podem ser usados como instrumento para representar a estrutura cognitiva do aprendiz.

Além de auxiliarem na visualização do conhecimento prévio do estudante, os mapas conceituais podem, também, servir para investigar as mudanças na estrutura cognitiva (suas aprendizagens) destes estudantes, durante a instrução, o que por sua vez, será um produtivo suporte para a elaboração das aulas e do currículo. Assim, sugerimos que os mapas conceituais utilizados para a avaliação possam estar envolvidos no início, no meio e no final do processo de ensino.

O professor pode acompanhar se a evolução conceitual aconteceu ou não, se as aulas estão sendo produtivas ou não. No caso de nossos estudantes surdos, é de grande valia, uma vez que este processo auxiliará para as conexões conceituais necessárias no momento da escrita. Com os mapas o professor tem a possibilidade de fazer uma avaliação diagnóstica. Ao final, depois dos três mapas (início, meio e fim) prontos, tanto estudante, quanto professor podem visualizar o progresso, as alterações que foram necessárias, as possibilidades existentes de se entender um conteúdo, enfim, um ótimo propulsor para os próximos passos de aprendizagem.

Como descrito, por fim, podemos analisar o uso de mapas conceituais também como recurso para **análise do conteúdo**. Os mapas conceituais podem ser elaborados com fins diversos, e, inclusive, para o planejamento curricular de determinado curso, disciplina e série.

Devem ser usados conceitos mais abrangentes, integradores, uma vez que os conceitos mais específicos, servem melhor para orientar a elaboração de materiais e atividades instrucionais específicas. Na opinião de Moreira (2006, p.62), um bom planejamento de currículo implica uma cuidadosa análise de quais conceitos centrais para o entendimento da disciplina, ou parte dela, e os mapas conceituais podem ser extremamente úteis nesta tarefa. Outra vantagem é a possibilidade de rever um programa educacional completo. Com os mapas conceituais, é possível verificar, por exemplo, o número excessivo de conceitos repetidos com nomes diferentes, bem como verificar os conceitos não tão importantes que tomam o lugar dos que realmente deveriam ser tratados.

Este recurso disponibiliza para professores que atuam com estudantes surdos uma luz no caminho metodológico. Muitos professores, ao ensinar o português como L2, não têm conhecimento de como começar, qual assunto abordar, qual o programa curricular a seguir (se, dos livros didáticos de português como L1), estas e outras dezenas de problemas podem ser sanados se tivermos mapas conceituais elaborados por especialistas da área, um programa de ensino do português como L2 para surdos.

A organização curricular, a avaliação e a explicação de conteúdos, destas aulas e nas diversas etapas do ensino (do básico ao superior), são imprescindíveis. Embora nosso foco seja o uso de mapas conceituais no processo pedagógico, nossa pesquisa traz motivações para futuros estudos nestas outras áreas (organização curricular e na avaliação).

Novak e Gowin (1986 *apud*, MOREIRA, 2006, p.69) afirmam que “ porque são representações explícitas, abertas, dos conceitos e proposições que uma pessoa tem, mapas conceituais permitem que professores e estudantes troquem, ‘negociem’, significados até que os compartilhem”, os mapas conceituais destinam-se a representar relações significativas entre conceitos na forma de proposições.

Por fim, o mapeamento conceitual como técnica para estas e outras tarefas mostra-se como perspectiva favorável ao ensino de português como L2 para surdos, no que diz respeito a questões básicas (planejamento curricular) e questões específicas (planos de aula, avaliação e múltiplas atividades que auxiliam na indexação de conteúdos, revisão bibliográfica, projetos de aprendizagem etc.) e podem promover profundas modificações na maneira de ensinar, de avaliar e de aprender. Além disso, está mais que adequado às metodologias da pedagogia visual, justamente por fazer parte de uma cultura bilíngue, em que uma gama variada de recursos visuais deve ser utilizada pelos professores.

CAPÍTULO 4

Contexto da pesquisa de campo

4.1 Caracterização da metodologia

Todo processo de pesquisa contribui para o pensamento crítico e permite que os indivíduos envolvidos possam conhecer e transformar a realidade em que vivem e atuam. A pesquisa é uma ferramenta de natureza científica para o desenvolvimento de um novo olhar dos fenômenos, potencialmente significativo para tomada de decisões em determinado contexto histórico, político, social, ideológico, cultural e econômico.

Optamos pelos princípios da abordagem **qualitativa** em um processo de reflexão e análise da realidade do ensino do português escrito a estudantes surdos do Ensino Fundamental de uma escola pública do DF. A pesquisa qualitativa possibilita a “investigação de processos inseridos em determinados contextos, com o objetivo de conhecer como os indivíduos percebem e interpretam os fenômenos produzidos nesses mesmos contextos” (DANTAS, 2014, p.70).

Consideramos, ainda, que o tipo de método científico mais adequado para este estudo é a metodologia da **pesquisa-ação**²⁰. Comprovação disso reside no fato de que a pesquisadora atua no ambiente pesquisado, ou seja, atua como professora dos estudantes surdos convidados a participar desta pesquisa. Ademais, por meio desse método, foi possível sistematizar os dados gerados com base em testes pré-elaborados e aplicados no contexto do ensino de língua portuguesa.

Segundo Stake (2011, p.175), a pesquisa-ação tem como objetivo o estudo da ação, quase sempre com a intenção de conseguir melhorá-la, mas é diferente por ser realizada pelas pessoas diretamente responsáveis pela ação. A pesquisa-ação geralmente começa quando um profissional percebe que os objetivos do seu trabalho não têm sido integralmente alcançados e “se prepara para olhar atentamente no espelho; leva a um estudo de si mesmo, dos recursos, das pessoas que trabalham com você” (STAKE, 2011, p.174-175). O autor destaca a identificação da necessidade de mudança e o levantamento de possíveis soluções. A pesquisa-ação torna-se uma ferramenta metodológica indispensável que visa alinhar teoria e prática por meio de uma ação que promove a transformação de uma realidade social.

²⁰ O pesquisador Kurt Lewin foi um dos primeiros cientistas a desenvolver o tema pesquisa-ação no final da década de 1940. Atualmente, a pesquisa-ação é aplicada em inúmeras pesquisas das Ciências Sociais, principalmente nos aspectos dos campos organizacional e educacional (FEITOR, FILHO e SOUZA, 2013, p.81 e 82).

De acordo com Gummesson's (2000 *apud* FEITOR, FILHO e SOUZA, 2013, p.82), a pesquisa-ação apresenta as seguintes características: (1) é orientada para ação; (2) envolve dois objetivos principais: a resolução de problemas e a contribuição para o desenvolvimento teórico (produção de conhecimento); (3) requer cooperação e interação entre os pesquisadores e os pesquisados; e (4) não restringe métodos de coleta de dados.

O ciclo da pesquisa-ação proposta por Coghlan e Brannick (2001 *apud* FEITOR, FILHO e SOUZA, 2013, p.83) envolve quatro estágios principais e um pré-estágio, utilizados na atual pesquisa e descritos da seguinte forma:

- O pré-estágio contempla **contexto** e **propósito**. Esta etapa tem como objetivo estabelecer o contexto para a intervenção da pesquisa-ação e considera os fatores externos e forças internas que apresentam necessidade de melhoria.

- No primeiro estágio, ocorre o **diagnóstico**, no qual o pesquisador se preocupa em identificar as principais questões para, depois, focar na ação. O diagnóstico deve ser uma ação colaborativa.

- O segundo estágio é o **planejamento**. Nesta etapa o pesquisador deve planejar a intervenção, também de maneira colaborativa.

- Após o planejamento, realiza-se o terceiro estágio (ação), que é resultado da **implantação do plano e da intervenção**.

- Por fim, o último estágio é o **controle e avaliação**, cujo objetivo é estudar os resultados da intervenção e verificar se os objetivos foram atingidos.

Tripp (2005, p.445 e 446) destaca o reconhecimento da pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação. Para esse mesmo autor (*id; ibid*)

A investigação- ação é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.

A figura a seguir ilustra o ciclo da investigação-ação que envolve planejar, agir, descrever e avaliar. Estas etapas foram utilizadas no processo da pesquisa realizada para esta análise. Estas etapas são imprescindíveis ao bom andamento da investigação, ou seja, planejar como será feito o estudo facilita a ação, agir é fazer acontecer tudo o que foi anteriormente planejado; descrever envolve contextualizar os processos realizados de pesquisa; e avaliar é refletir em cada etapa de forma a verificar os resultados e o que poderia ser melhorado.

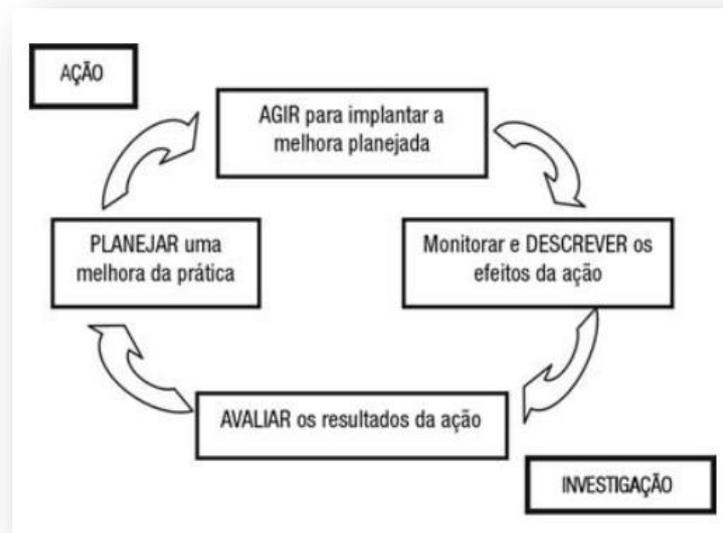


Figura 6- Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.
Fonte: TRIPP, 2005, p.446.

Diante do exposto, constatamos que a pesquisa-ação vai além de um simples levantamento de dados e/ou intervenções, e pode trazer significativas contribuições para a prática dos professores envolvidos na dinâmica do ensino de português escrito a estudantes surdos.

4.2 Contextualização da pesquisa

Esta pesquisa objetiva, como anteriormente citado, reconhecer o uso de mapas conceituais, nas aulas de português escrito, como mais uma estratégia para o desenvolvimento da competência lexical. Para esse propósito, foram aplicados testes à estudantes surdos em que pudessem ser verificados o conhecimento, uso e eficácia dos mapas conceituais nas aulas de português como L2. O bom andamento do processo de investigação, em todas as suas etapas, foi garantido por meio da utilização dos estágios da pesquisa-ação proposta por Coghlan e Brannick (2001 *apud* FEITOR, FILHO e SOUZA, 2013, p.83). Segue resumo das etapas realizadas:

- ✘ **Contexto e Propósito:** pesquisa aplicada à estudantes surdos do ensino fundamental, de escola pública, com objetivo de melhorar as práticas pedagógicas do ensino de português como L2.

- ✘ **Diagnóstico:** verificação do uso de mapas conceituais no desenvolvimento de competência lexical por meio de atividades lexicais (testes) que mesclam textos, imagens, materiais interativos e mapas conceituais;
- ✘ **Planejamento:** elaboração e aplicação de testes em momento de motivação adequada para o ensino de português escrito como L2;
- ✘ **Implantação e Intervenção:** aplicação dos testes em contexto motivador de aprendizagem de segunda língua.
- ✘ **Controle e Avaliação:** análise das produções dos estudantes com base nos testes; identificação das dificuldades na produção de mapas conceituais em relação aos critérios de organização conceitual; e validação do uso de mapas conceituais como recurso didático na aquisição da competência lexical.

Por ser uma pesquisa-ação, a própria pesquisadora, como professora dos estudantes surdos, pôde aplicar os testes de forma a recolher material para as análises. Participaram da pesquisa 18 estudantes, entre surdos, falantes de Libras e deficientes auditivos, oralizados, do 6º ao 9º ano, do Centro de Ensino Fundamental 08 do Gama, escola pública, polo de estudantes surdos e com deficiência auditiva-SDA, do Distrito Federal, conforme perfil detalhado no Quadro 6. Essas informações foram coletadas das fichas de matrícula da Sala de Recursos Específica-SRE/ SDA da escola onde a pesquisa foi realizada. Segue quadro sobre os estudantes participantes:

Quadro 6- Perfil dos participantes.

| Estudante Sexo | Idade | Ano | Estudante Sexo | Idade | Ano |
|---------------------------------|--------------|------------|---------------------------------|--------------|------------|
| CE / F | 13 anos | 6º | AN/ F | 14 anos | 7º |
| HU/ M | 12 anos | 6º | BR/ F | 16 anos | 7º |
| RY/ M | 10 anos | 6º | SA/ M | 14 anos | 7º |
| WE/ M | 13 anos | 6º | IS/ F | 15 anos | 8º |
| ER/ M | 12 anos | 7º | KV/ M | 15 anos | 8º |
| GU/ M | 15 anos | 7º | NI/ F | 14 anos | 8º |
| HE/ F | 15 anos | 7º | ED/ F | 18 anos | 9º |
| KT/ F | 15 anos | 7º | GE/ F | 18 anos | 9º |
| VA/ F | 13 anos | 7º | PA/ M | 21 anos | 9º |

Para poderem participar da pesquisa, os estudantes apresentar autorização dos pais para que a pesquisadora pudesse utilizar as atividades pedagógicas, as fotografias e vídeos dos participantes menores de idade. Com esta ação, considerada imprescindível, conseguimos garantir a divulgação da pesquisa e seus resultados conforme a proteção adequada dos estudantes. Segue, Figura 7, o modelo da autorização, também incluída no Apêndice A:

Autorização para publicação, divulgação e reprodução de imagem

Eu, _____, estado civil: _____, RG de nº: _____, CPF de nº: _____, telefone de nº: _____; e-mail _____ (se tiver); _____, residente à _____, representante legal de _____, nascido(a) em ____/____/____, na cidade de _____, autorizo a professora, do Centro de Ensino Fundamental 08 do Gama, Ivone Ramos Martins, solteira, RG de nº 2209323- SSP/DF, CPF de nº 00192308181 e matrícula 230.583-6, a utilizar atividades pedagógicas, vídeos e/ou fotografias de meu/minha filho/filha supracitado(a), hoje, menor de idade, registrados em atividades realizadas na pesquisa sobre *“O uso de mapas conceituais como recurso didático na aquisição de competência lexical do português escrito por estudantes surdos”*. Essa autorização inclui a possibilidade de fixar, armazenar (em meio analógico ou digital), exibir, reproduzir, divulgar e até publicar essas imagens, parcialmente ou na sua totalidade, tanto na criação de obras intelectuais, como na inserção em obras coletivas, quanto na criação de obras derivadas, no território brasileiro ou fora dele, em qualquer suporte (papel, digital, magnético, tecido, plástico, etc.). Essas imagens podem, ainda, ser integradas a qualquer outro material (fotografia, desenho, ilustração, pintura, vídeo, animação, etc.) conhecido ou que venha a existir. Essa autorização é por tempo indeterminado e não acarreta nenhum ônus financeiro à professora citada; não há, portanto, nenhuma proibição nem qualquer impedimento para o caso de vir a ser publicada e divulgada. Ainda, renuncio quaisquer benefícios advindos ou a advir de possíveis publicações. O objetivo de uso de imagens é o de divulgar e ilustrar o trabalho da professora em cursos, congressos, eventos e publicações que possam vir a ser feitas. Em nenhuma hipótese, entretanto, poderá a imagem ser utilizada de maneira contrária à moral, aos bons costumes ou à ordem pública.

Por estar de acordo, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos às imagens, e às tarefas pedagógicas supramencionadas ou a qualquer outro meio, firmo o presente Termo de Autorização.

Brasília, _____ de Dezembro de 2015.

assinatura do responsável

Unil – IL – LIP
Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa como Segunda Língua para estudantes surdos - PSL-LSB
Pesquisadora: Ivone Ramos

Figura 7- Modelo para autorização de publicação, divulgação e reprodução de imagem.

O período de aplicação dos testes compreendeu os meses de outubro até a primeira semana de dezembro do ano de 2015; estas aplicações foram realizadas na sala de recursos entre os horários do atendimento e as aulas de Libras²¹. Na aplicação das atividades planejadas, foram utilizados diversos materiais, entre eles, notebooks, computadores,

²¹ Todos os estudantes atendidos na Sala de Recursos desta escola polo têm aulas de Libras, mediante autorização dos pais, a cada início de ano. As aulas são ministradas tanto para os estudantes surdos fluentes em Libras, como para estudantes deficientes auditivos oralizados.

software, celular, projetor de multimedia, slides, cartazes, papel impresso, cola, tesoura, figuras, vídeos, quadro branco e pincéis.

O programa utilizado foi o *Cmap Tools*, *software* livre de fácil manuseio e *download* grátis. Esse programa é uma ferramenta para elaborar mapas conceituais e representá-los graficamente, foi o recurso utilizado pelos estudantes para transferir/desenhar um mapa conceitual no computador. Dentre suas diversas ferramentas, encontramos interessantes recursos para a criação de um mapa com qualidade gráfica, por exemplo, ícones com funções de: Visualização da lista do *Cmap*- opções para começar a desenhar os mapas conceituais; Conceitos- campo para digitar o nome do conceito; Proposições- responsável por elaborar uma sequência de conceitos; e Estilo- para personalizar a fonte do seu projeto, cores, forma de caixas de conceitos, estilos de conectores; entre outros.

Na Figura 08, demonstramos o *layout* da página inicial do *Cmap*, no qual encontramos os ícones de funcionalidade (lado vertical esquerdo) e as abas para começar a criação gráfica do mapa (parte superior esquerdo).

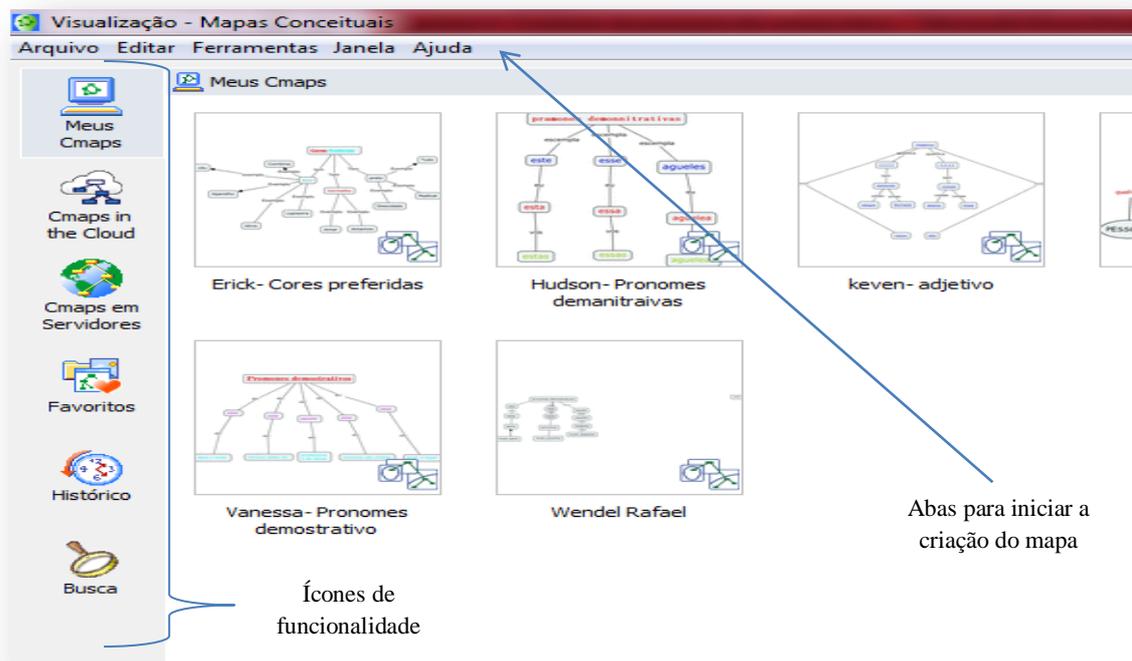


Figura 8- *Layout* do *Software Cmap Tools*- página inicial.

Na Figura 09, é possível visualizar a página de criação e uma janela extra para a formatação.

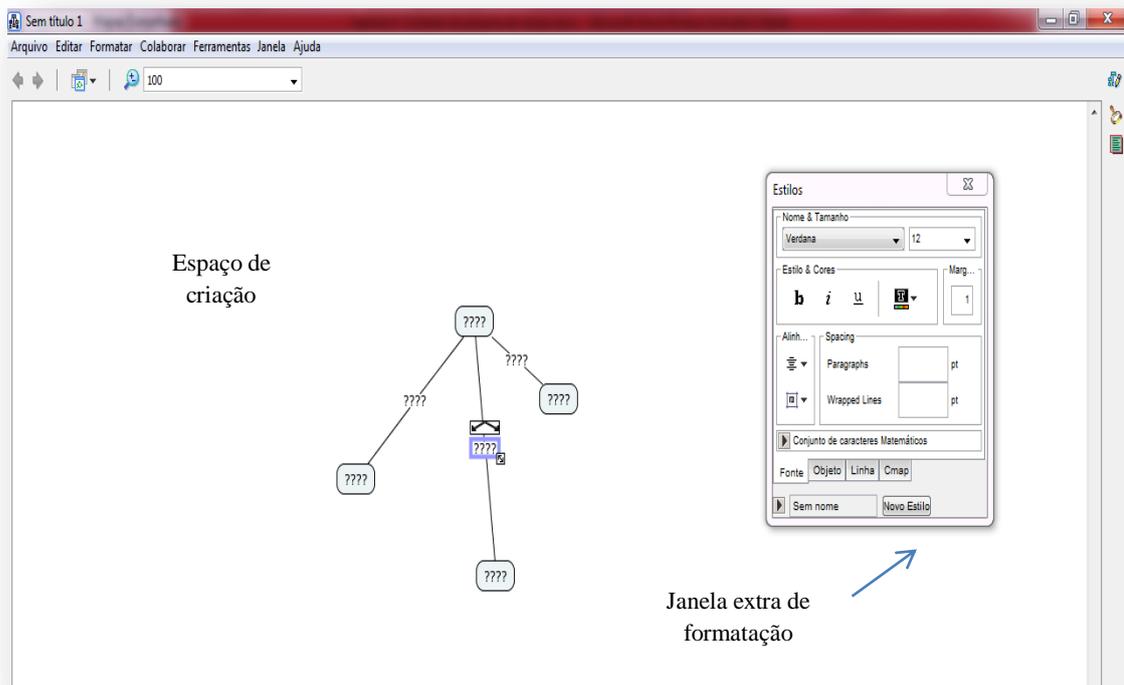


Figura 9- Layout do Software Cmap Tools- página de criação.

Além de toda a organização, planejamento, materiais e programa utilizados na atual pesquisa, vale ressaltar ainda que todo o processo foi realizado em colaboração entre escola, professores e estudantes surdos.

4.3 Instrumentos de pesquisa

Para a realização prática dessa pesquisa, foram utilizados além da tabela sobre o perfil dos estudantes, os testes envolvendo diferentes tipos de atividades com a criação de mapas conceituais. Foram aplicados quatro testes e uma ficha final para cada estudante participante da pesquisa. Alguns desses não participaram da aplicação de todos os testes, por diversos motivos, dos quais destacam-se: ausência dos estudantes; quantidade de tarefas que tinham que fazer referentes a outras disciplinas; e curto período de tempo para a aplicação²². Segue o controle para o registro de realização de cada teste /estudante, conforme Quadro 7:

²² O curto período de tempo para a aplicação dos testes ocorreu devido à greve dos professores da rede pública do DF, realizada entre os dias 15 de outubro e 12 de novembro de 2015.

Quadro 7- Realização dos testes/estudante²³.

| Situação | | Teste 1 | Teste 2 | Teste 3 | Teste 4 | Ficha final |
|---------------|---------------|---------|---------|---------|---------|-------------|
| REALIZADO | COMPLETO | 17 | 16 | 12 | 10 | 07 |
| | INCOMPLETO | 01 | - | 01 | - | - |
| NÃO REALIZADO | | - | 2 | 05 | 08 | 11 |
| TOTAL | 18 Estudantes | | | | | |

Os testes foram elaborados com base em reflexões acerca do nível dos estudantes e de conteúdos que pudessem ser usados em todos os níveis, desde os estudantes do 6º ano até os do 9ºano, com temas básicos e, principalmente, de acordo com a descrição dos elementos da competência lexical segundo QECR (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas), detalhado no segundo capítulo.

Ao aplicar os testes, pesquisadora e estudantes surdos, debateram sobre os assuntos e contextualizaram cada expressão usada, além disso, foram consideradas importantes cada intervenção e respostas dos estudantes quando queriam contrastar ideias e dar exemplos de alguma experiência vivida por eles.

Ao seguir os elementos da competência lexical, segundo o QECR, os testes puderam abranger diferentes temas e atividades. Foi possível, assim, definir um elemento/natureza para cada teste. A pesquisadora elaborou roteiros detalhados para dirigir/orientar as aplicações dos testes, incluídos no Apêndice B. Cada roteiro contém:

- ✘ a natureza da competência (referente ao elemento da competência lexical);
- ✘ o tema (escolhido conforme a natureza da competência);
- ✘ a (s) atividade (s) envolvida (s) (mapa conceitual sempre relacionado a outro tipo de tarefa);
- ✘ os procedimentos (passo-a-passo);
- ✘ os materiais (o que iria precisar para que fosse providenciado com antecedência);
- ✘ as ideias para análise e para o relatório (somente algumas, com caráter sugestivo);
- ✘ e, por fim, o foco do determinado teste.

Para cada elemento/natureza da competência lexical (Figura 2, p.38) foram criadas atividades com o uso de mapas conceituais e assuntos básicos, o que possibilitou a

²³ Constatamos um total de 62 testes respondidos na íntegra, 2 testes respondidos parcialmente e 26 não realizados, temos um percentual de aproximadamente 71% de testes válidos para nossa pesquisa, e por constituir uma pesquisa inicial sobre o assunto, julgamos como um total considerável para as conclusões das análises.

aproximação dos estudantes surdos com mapas conceituais diversificados e com temas interessantes. Na aplicação foram utilizados exemplos no quadro branco e em papéis rascunhos, com intensa participação dos estudantes surdos, sempre estimulados a interagir por meio de perguntas motivadoras e sugestões.

Ao longo de todo o processo desta pesquisa, a língua de interação utilizada foi a Libras, respeitando a primeira língua dos estudantes, e em somente momentos específicos, nos quais os testes demandavam, os estudantes tinham que ler o comando e responder, sozinhos, sem a explicação em Libras.

4.4 Apresentação dos testes e análise dos dados

Segue análise detalhada dos quatro testes e da ficha final, conforme aspectos relevantes ao desenvolvimento da competência lexical, embasados, teoricamente, nos estudos que norteiam esta pesquisa.

Teste I

O teste I foi escolhido para tratar da competência de natureza lexical em relação ao uso da expressão fixa “Sinto muito!”. Nele verificamos, com base nessa expressão usualmente dita por ouvintes, se os estudantes surdos entendiam seu significado e seus contextos de uso. Esse teste também propôs o primeiro contato, da maioria dos estudantes, com um mapa conceitual.

Ao usar a técnica “tempestade de ideias²⁴”, antes e depois da explicação de um mapa conceitual pronto, a pesquisadora procurou entender se o mapa conceitual auxiliava na relação lógica entre conceitos, os quais, neste caso, eram relacionados a uma expressão. Em outras palavras, buscamos saber se o emprego do mapa conceitual como recurso pedagógico aumenta as relações conceituais sobre a expressão “Sinto muito”. Segue, no Quadro 8, o cabeçalho do teste I, que contém o elemento da competência lexical, o tema e a atividade desenvolvida:

²⁴ A atividade “tempestades de ideias” foi elaborada com a expressão “Sinto muito” no centro e círculos vazios ao seu redor. Os estudantes tinham que preencher esses círculos conforme o conhecimento que tinham sobre a expressão. Esta atividade caracteriza-se como mapa mental uma vez que não possui proposições, bem como, não possui hierarquia conceitual, porém este não se trata do foco da pesquisa, aqui ele foi utilizado somente para fins de percepção do nível lexical relacionado à expressão “Sinto muito”.

Quadro 8- Cabeçalho do Teste I.

| | |
|---------------------------------|--|
| Natureza da competência: | Lexical: EXPRESSÕES FIXAS |
| Tema: | Expressão: “Sinto muito!” |
| Atividades envolvidas: | Tempestade de ideias + Mapas conceituais |

Na Tempestade de Ideias I (antes da explicação com mapa conceitual) foi constatado que os estudantes do 6º ano, a maioria oralizados, conseguiram escrever mais palavras relacionadas à expressão “Sinto muito!” do que os estudantes das outras turmas. Todos completaram os 13 círculos propostos para preenchimento, uma das hipóteses a esse fato talvez seja o de que esses estudantes oralizados a usaram em algum momento ou presenciaram seu uso na família ou entre amigos. A Figura 10 corresponde à Tempestade de Ideias I do estudante RY, estudante oralizado. Ele preencheu todas as lacunas da atividade:

Atividade 01

- Quando você lê a expressão “SINTO MUITO!”. De que palavras você se lembra?
- Escreva nos círculos abaixo todas as palavras de que você se lembrar, ok?

Tempestade de ideias 1

UnB – IL – LIP
Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa como Segunda Língua para estudantes surdos - PSL-LSB
Pesquisadora: Ivone Ramos

Figura 10 - Tempestade de ideias I – Atividade desenvolvida pelo estudante RY.

A maioria das palavras escritas por RY refere-se a um contexto de solicitação de desculpas, ou seja, após fazer algo errado, no pedido de reconciliação, usa-se a expressão “Sinto muito!”. Nessa atividade encontram-se palavras e expressões como: bater, *chiga (xingar), quebrar as coisas, jogar o lixo *foro (fora) da lixeira, *bully (bullying) e ter pegado algo seu; o que demonstrou que usaram bastantes exemplos de situações de uso da expressão.

Os estudantes do 7º ano apresentaram maiores dificuldades para preencher todos os campos da Tempestade de Ideias I. Dos oito estudantes, somente dois conseguiram preencher completamente. Alguns conheciam a expressão, e tinham visto e utilizado por escrito, no

“WhatsApp”²⁵. A maioria apresentou exemplos de mesma natureza, solicitação de desculpas e usou substantivos. Além disso, um deles deu um exemplo de uso da expressão no sentido irônico: um amigo saiu desobedecendo a professora, quando voltou perdeu um brinde que todos os estudantes ganharam. Então, ela fala “Sinto muito!”.

Nesse contexto, os estudantes um pouco mais velhos apresentaram também a ideia da expressão não só em relação ao erro, mas também à tristeza; citaram palavras como: morte, não poder ir, pobre, roubo, dor. A Figura 11 apresenta a atividade com espaços vazios e algumas expressões com ideia de tristeza:

Atividade 01

- Quando você lê a expressão “SINTO MUITO!”. De que palavras você se lembra?
- Escriva nos círculos abaixo todas as palavras de que você se lembrar, ok?

Tempestade de ideias 1

UaB - II - LIP
Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa como Segunda Língua para estudantes surdos - PSL-LSB
Pesquisadora: Ivone Ramos

Figura 11 - Tempestade de ideias I- Atividade do estudantes KT - incompleta

²⁵ WhatsApp Messenger é um aplicativo de mensagens multiplataforma que permite trocar mensagens pelo celular sem pagar por SMS. Atualmente é bastante utilizado também pelos surdos, uma vez que, possibilita além do uso da palavra escrita, o envio de vídeos e fotos.

Os estudantes dos 8º e 9º anos demonstraram conhecer a expressão no WhatsApp ou no Facebook. Porém, alguns nunca a usaram. Dos seis estudantes participantes, somente a NI conseguiu preencher todos os campos. Esse grupo, assim, como o anterior, demonstrou a ideia de erro e de tristeza em relação à expressão estudada. Usaram inclusive algumas palavras diferentes das dos outros estudantes como: fofoca, angustiado e esqueceu.

Após a explicação do mapa conceitual sobre a expressão, na qual relacionou o seu sentido com o erro (que eles demonstraram saber) e com tristeza (nova situação de uso da expressão, desconhecida para alguns), os estudantes apresentaram entusiasmo em perceber a nova situação de uso por meio do mapa conceitual, e conseguiram completar a Tempestade de Ideias II facilmente, ora com palavras repetidas da Tempestade de Ideias I, ora usaram palavras do mapa inicialmente apresentado pela pesquisadora. A Figura 12 apresenta o mapa conceitual preparado anteriormente pela pesquisadora para explicar os sentidos da expressão “Sinto muito!” aos estudantes surdos:

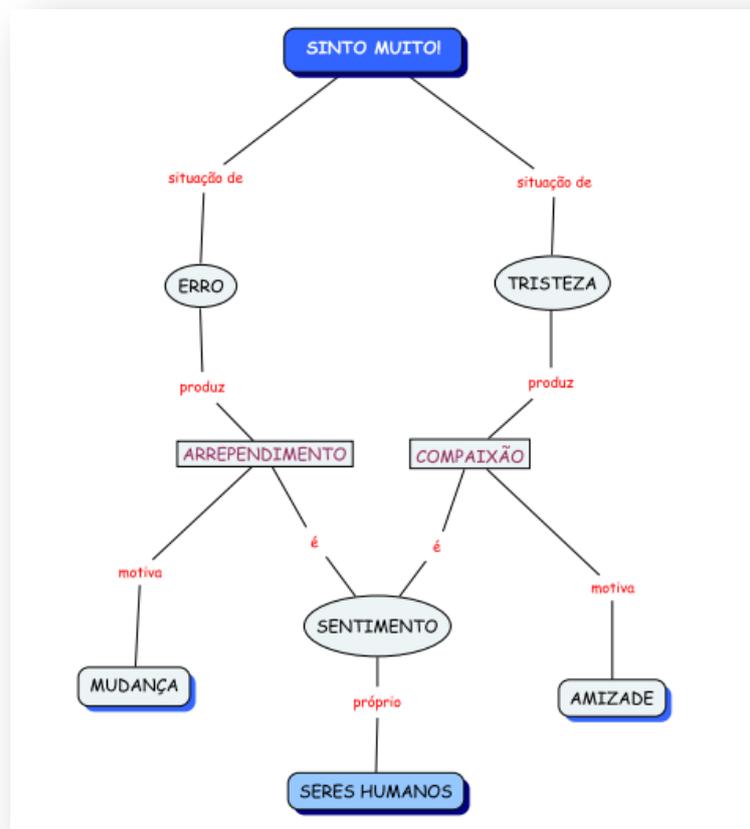


Figura 12 - Mapa conceitual sobre a expressão “Sinto muito!”.

Na Tempestade de Ideias II, somente três estudantes não completaram todos os círculos. Isso mostra que grande parte dos estudantes baseou-se no mapa conceitual, preparado pela pesquisadora, para lembrar os conceitos relacionados à expressão. Embora, tenham completado todos os círculos, alguns utilizaram palavras idênticas às do mapa conceitual, ou seja, aparentemente foram lembradas de forma mecânica, por exemplo: tristeza, seres humanos e amizade (palavras do mapa conceitual apresentado pela pesquisadora). A Figura 13 mostra o uso de expressões copiadas do mapa conceitual apresentado pela pesquisadora:

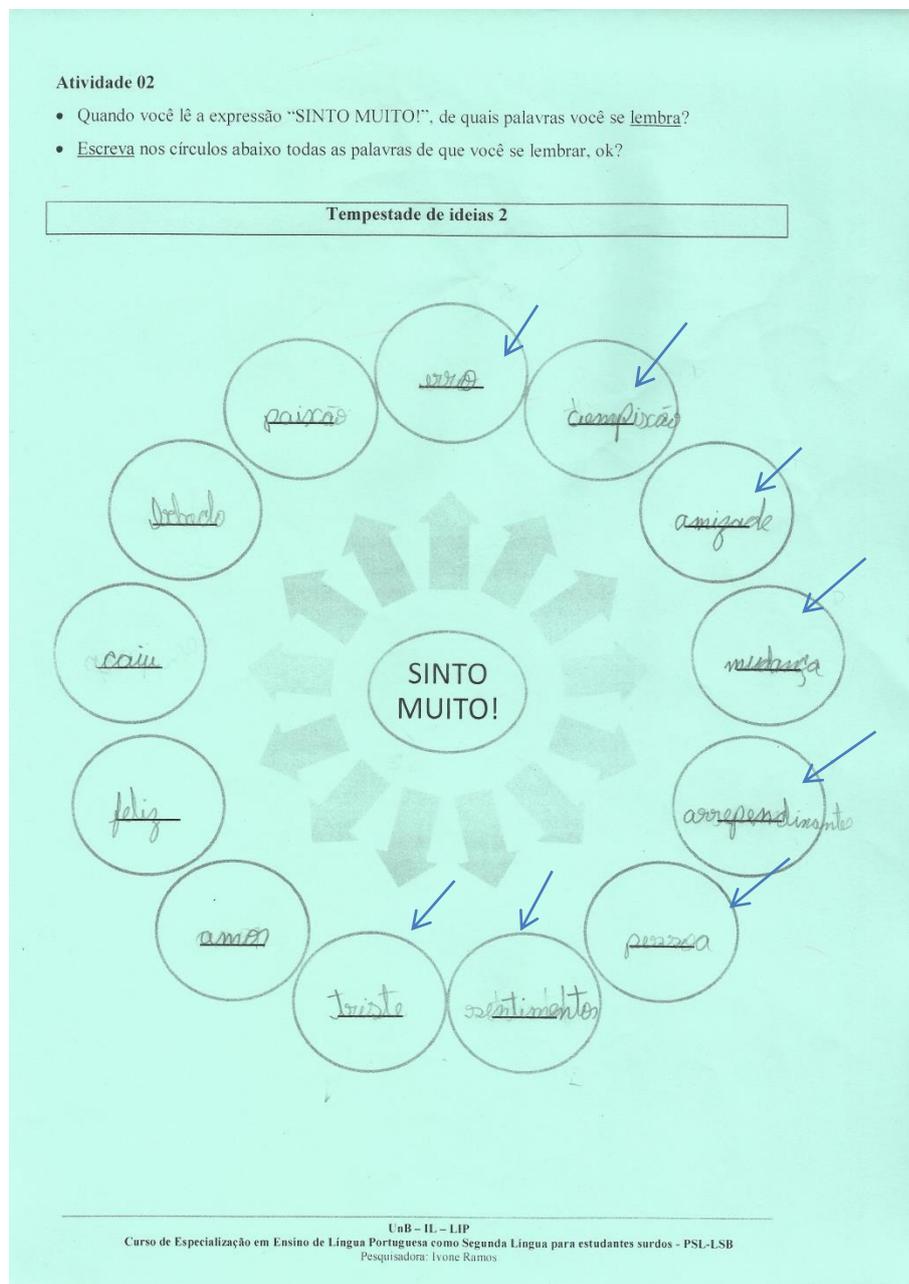


Figura 13 - Tempestade de Ideias II – Atividade desenvolvida pela estudante KT- completa.

Podemos citar Moreira (2006, p.17), quando diz que “a aprendizagem mecânica não se processa em um ‘vácuo cognitivo’, pois algum tipo de associação pode existir, porém, não no sentido de interação como na aprendizagem significativa. Além disso, (...) pode ocorrer que em certas situações a aprendizagem mecânica seja desejável ou necessária”. Por tudo isso, podemos inferir que, nesta primeira etapa, por ser uma atividade simples e inicial, os estudantes demonstraram, em alguns momentos, associações conceituais decoradas; em outros momentos, termos significativos que já conheciam, relacionados à expressão, mas, mesmo assim, foi um grande passo para sinalizar que o uso deste recurso pode trazer benefícios à aprendizagem significativa, uma vez que, trabalhada com mais tempo e em atividades mais elaboradas e complexas, pode auxiliar nas aulas de português como L2.

Além disso, todos os estudantes mostraram entusiasmo ao verem o mapa e ao perceberem sua relação com a expressão em foco. Esta primeira atividade mostrou-nos que o mapa conceitual, por ser um recurso bastante visual, pode ser um atrativo para o ensino de estudantes surdos, porque facilita a organização de uma informação, de forma clara; pode facilitar a explicação de um conteúdo; provoca curiosidade e amplia conexões conceituais significativas; e, acreditamos que, se usado de forma contínua, pode auxiliar no desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

Nesta etapa, mesmo que para alguns tenha sido realizada de forma mecânica, as associações feitas pelos estudantes fizeram sentido e podem transformar-se em aprendizagem significativa, quando, por ventura, vivenciarem alguma situação que os faça recordar de algum termo usado nesta atividade e que faça relação com a expressão “Sinto muito”. Na Figura 14, podemos visualizar estudantes no desenvolvimento do Teste I com entusiasmo e interesse:



Figura 14 - Estudantes surdos no desenvolvimento do Teste I.

Com este teste pudemos perceber que os estudantes surdos compreenderam a expressão fixa do português (uma vez expostos a contextos de uso destas expressões); fizeram relações significativas e conseguiram utilizar o mapa conceitual para auxiliar em novas associações conceituais. Este processo evidenciou que o emprego de mapas conceituais como recursos didáticos é relevante à participação dos estudantes surdos em práticas de letramento, nas quais tornam as práticas sociais em experiências mais acessíveis e significativas.

Teste II

O teste II teve como natureza da competência lexical o uso de adjetivos simples. Utilizamos imagens e palavras para a construção de mapas conceituais. O quadro seguinte mostra o cabeçalho e delimita o elemento da competência lexical, o tema e a atividade desse teste:

Quadro 9- Cabeçalho do Teste II

| | |
|---------------------------------|--|
| Natureza da competência: | Lexical - PALAVRAS ISOLADAS - classes abertas |
| Tema: | Classe gramatical: Adjetivo |
| Atividades envolvidas: | Categorização + Mapas Conceituais |

Inicialmente, a pesquisadora propôs que os estudantes relacionassem, por meio de fichas, conceitos opostos (alegre e triste; alto e baixo; aberto e fechado). Logo após, deveriam indicar com as mesmas fichas, se faziam referência a pessoa, coisa ou ambos (“alegre” para pessoas, “aberto” para coisas, “alto” para ambos)²⁶. Em um terceiro momento, a pesquisadora explicou como construir um mapa conceitual. Foram dados exemplos de mapas conceituais, montados no quadro ou em folhas rascunho sobre diferentes assuntos²⁷, com o auxílio dos próprios estudantes. Depois de explicada a criação de um mapa conceitual, os estudantes montaram seus próprios mapas e utilizaram as fichas com termos adjetivos, primeiro com as imagens e depois com as palavras. Por fim, foi solicitado que elaborassem frases para algumas imagens.

O objetivo desse teste foi verificar se os estudantes conseguiam elaborar mapas conceituais simples, bem como se conseguiram fazer a relação entre imagem e palavras, e em qual das duas situações era mais fácil para os estudantes surdos fazer associações conceituais.

²⁶ Foram diferenciadas as ideias que por ventura pudessem ser confundidas com ideias metafóricas.

²⁷ Alguns destes assuntos foram: frutas (palavras principais: exemplos, cores etc.); e céu (palavras principais: tempo, dia, noite, sol, lua).

Nas figuras a seguir, pudemos visualizar os estudantes no desenvolvimento das etapas do teste II. Ressaltamos que as atividades propostas, necessitavam de tesoura, cola e lápis de cor. Atividades assim motivam e interessam mais os estudantes.



Figura 15 – Estudantes no desenvolvimento do Teste II.

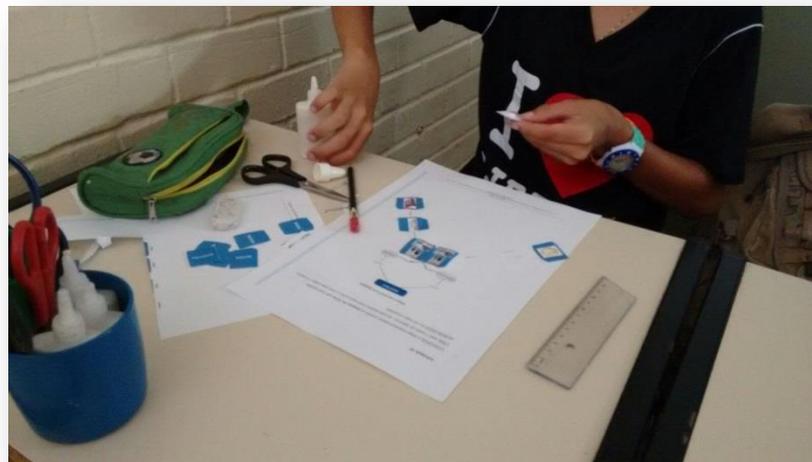


Figura 16 – Estudante no desenvolvimento do Teste II criação com imagens.

Na etapa de construção do mapa conceitual, em que foram usadas as fichas com as imagens de conceitos adjetivos, todos os estudantes das quatro turmas apresentaram respostas conceituais semelhantes.

Os mapas construídos tiveram diferentes formas e desenhos nas conexões feitas, e apresentaram palavras-chave para a criação das proposições, com uso repetitivo de verbos

como: tem, é, são. Usaram também a palavra “exemplo”. Isso mostra que os estudantes conseguiram fazer as conexões básicas de maneira clara e objetiva. Na Figura 17, podemos perceber os diferentes desenhos criados na organização lógica das fichas com imagens referentes a “adjetivos”:

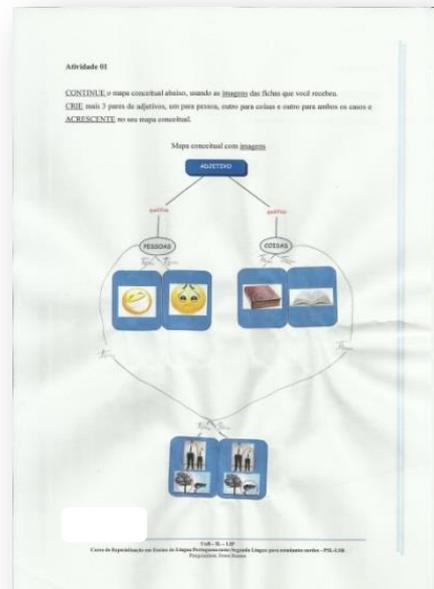
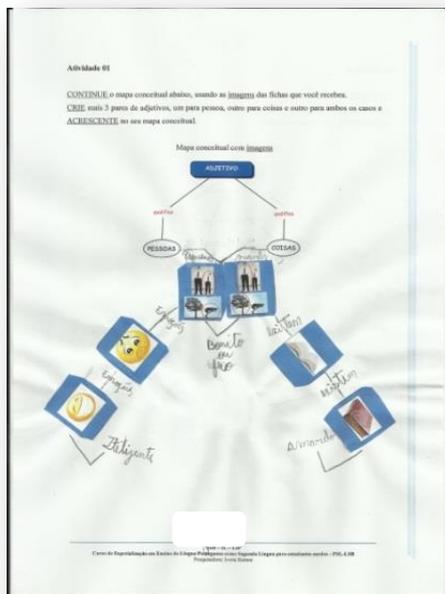
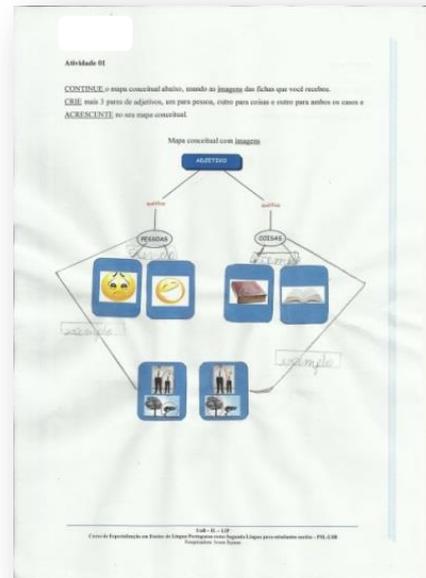
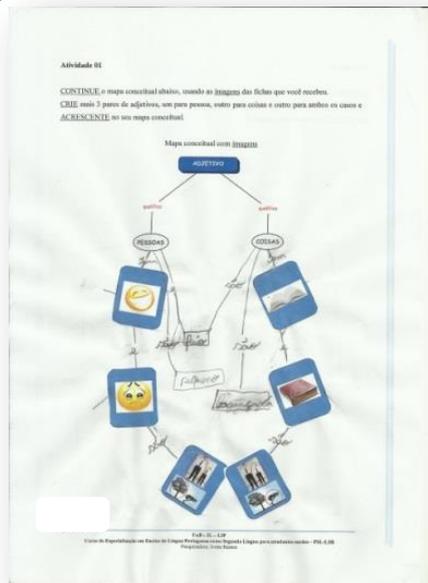


Figura 17 - Mapas conceituais com imagem, elaborados pelos estudantes.

Verificou-se que os mapas conceituais elaborados pelos estudantes mostraram que a imagem facilitou o entendimento para a sua construção; isso se deve ao fato de que alguns não sabiam ainda o significado de palavras escritas como ‘aberto’ e ‘fechado’.

Um fato interessante é que alguns estudantes sabiam o sinal, em Libras, das imagens de algo aberto e fechado, porém, ao terem que relacionar estas ideias às palavras correspondentes, eles se confundiam ou não respondiam. Após a construção dos mapas conceituais com imagem e, depois, com palavras, estes e outros significados ficaram mais claros e os próprios estudantes conseguiam empregá-los em exemplos.

O mapa conceitual do estudante HU demonstrou diferentes possibilidades de conexões. O estudante utilizou, no mapa criado, a expressão ‘não ter’ para a relação entre uma “coisa” que não pode ser triste e alegre. Isto não aconteceu com outros estudantes que preferiram registrar relações afirmativas em que a palavra ‘triste’ ligava-se a pessoas, e afirmaram esta proposição com o uso do verbo ‘ter’. Além disso, em outro momento enganou-se ao relacionar o verbo ser, em “é” ao conceito de pessoas com o adjetivo “aberto”, como demonstrado na Figura 18:

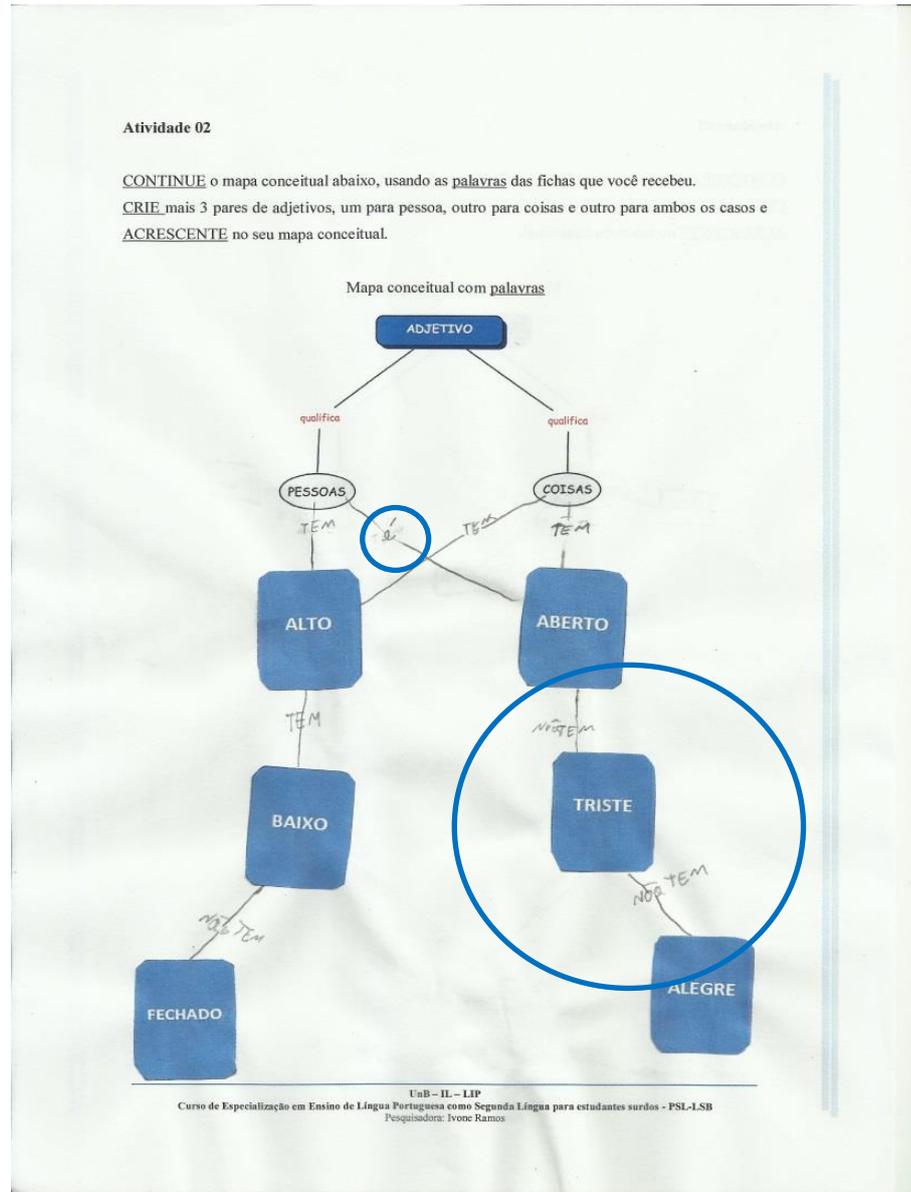


Figura 18 - Mapa conceitual nominal (com palavras), elaborado pelo estudante HU.

Na etapa de elaboração das frases, percebemos o uso indevido dos conectivos, da flexão dos verbos e da concordância nominal e verbal. Muitas frases refletiram pouco conhecimento lexical, inclusive no que diz respeito a adjetivos. Os mais usados foram: “bonito”, “feio”, “legal” e “alegre”. No caso do estudante surdo KE, o uso do adjetivo “bonito” foi bastante frequente, utilizado em todas as frases, conforme Figura 19:

Atividade 03

FORME frases de acordo com as imagens. UTILIZE também os adjetivos que aprendeu hoje:

| | |
|---|---|
|  | <p>A menina é <u>bonita</u> magra e gelada.</p> |
|  | <p>O livro é <u>bonito</u> com.</p> |
|  | <p>O parquinho é <u>bonito</u> e bonito da brida.</p> |
|  | <p>O laranjeira é <u>bonita</u> gelada.</p> |
|  | <p>A médica é <u>bonita</u> roupa branca.</p> |
|  | <p>A cadeira é <u>bonita</u> magra.</p> |

Figura 19 - Frases elaboradas pelo estudante KE.

Essas frases foram solicitadas com o objetivo de verificarmos o nível lexical dos estudantes em relação ao uso de adjetivos. Os resultados desta atividade são iniciais e não um resultado definitivo, visto que consideramos o desenvolvimento lexical, uma competência que deve ser medida e refletida ao longo de um processo contínuo. Em uma análise geral, os estudantes utilizaram adjetivos nos mapas conceituais, porém, não fizeram outras combinações lexicais possíveis, uma ótima oportunidade para que, por meio de mapas

conceituais, possam ser ensinados outros adjetivos, que possibilitem, inclusive, associações com outras classes gramaticais, e assim progressivamente.

Este teste resultou na produção de mapas conceituais básicos, mas de riquíssimas informações sobre o nível em que os estudantes se encontravam e sobre indícios da capacidade de fazerem ou não relações conceituais simples. Por fim, consideramos, com base neste teste, a necessidade de os professores utilizarem, em sua prática, atividades com materiais diversificados, que contextualizem situações reais de diálogo e de utilização da leitura e da escrita nas práticas sociais, como, por exemplo, a utilizada nesta atividade com os usos de adjetivos conceitualmente simples.

Teste III

O teste III tratou da competência lexical com reflexões sobre um campo semântico: as cores. No Quadro 10, detalhamos a natureza lexical, o tema e a atividade utilizada no referido teste:

Quadro 10 - Cabeçalho do Teste III.

| | |
|--------------------------|---|
| Natureza da competência: | Lexical: CAMPO SEMÂNTICO |
| Tema: | Cores |
| Atividades envolvidas: | Legendagem das imagens + Categorização + Mapas Conceituais |

Utilizamos um vídeo baixado da internet²⁸, o qual trata de uma experiência em Química sobre transformação da água em cores diferentes. Esse vídeo serviu para motivar e contextualizar o tema da aula. Após o vídeo, pesquisadora e estudantes conversaram em Libras sobre o assunto; discutiram se tinham gostado da experiência, se viram algo parecido em outro momento, qual a cor preferida de cada um etc. Posteriormente, foram convidados a desenvolver algumas atividades: (a) escrever um texto sobre o tema ‘cores’; (b) colocar o nome das cores de cada lápis da imagem; (c) montar um mapa conceitual; (d) e reescrever o texto. Desta forma, foi possível entender se o mapa conceitual auxilia na construção de textos dissertativos e na sua coerência.

²⁸ Vídeo: “A mágica da água que muda de cor”. Disponível em: <
<https://www.youtube.com/watch?v=eZPSwEug40A>>.

Nesta atividade os estudantes tiveram maior dificuldade e resistência. Muitos não queriam fazer, diziam não gostar, não saber. A pesquisadora, diante deste fato, propôs todas as atividades de forma a facilitar e motivar as respostas da melhor maneira possível; mostrou, com exemplos, como é interessante conseguir expressar-se por meio da escrita e como isso interfere no seu meio social.

As atividades do estudante HU mostraram algumas questões lexicais que merecem atenção. Na atividade 1, ao ser questionado sobre o que aprendeu com o vídeo, apesar de ter gostado, somente respondeu que tinha aprendido muita coisa, mas não conseguiu detalhar a que se referia. Grande parte dos estudantes surdos não apresentou respostas completas, não debateu com opiniões pessoais. É necessário motivar, perguntar informações e isso foi demonstrado no caso desse estudante. Na atividade 2 em que precisava escrever um texto sobre cores, HU escreveu poucas linhas sobre as cores que mais gostava e achava bonitas. Percebemos, ver Figura 20, que ele inicia o texto com letra maiúscula, usa vírgulas em alguns momentos, conjuga o verbo ser e utiliza o ponto final. Contudo, quando usa as cores escreve de forma inadequada: “auz, vrde, venelho e amarele”.

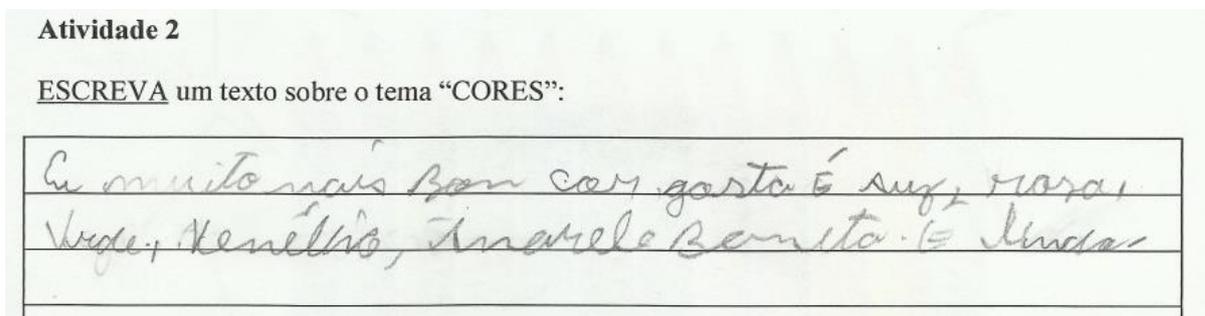


Figura 20 - Texto elaborado pelo estudante HU.

Esta observação acontece também na atividade 3 em que o estudante não consegue escrever nenhum nome das cores corretamente. Segue, Figura 21, na qual podemos visualizar que o estudante escreveu todas as cores, entretanto, com bastantes “erros”.

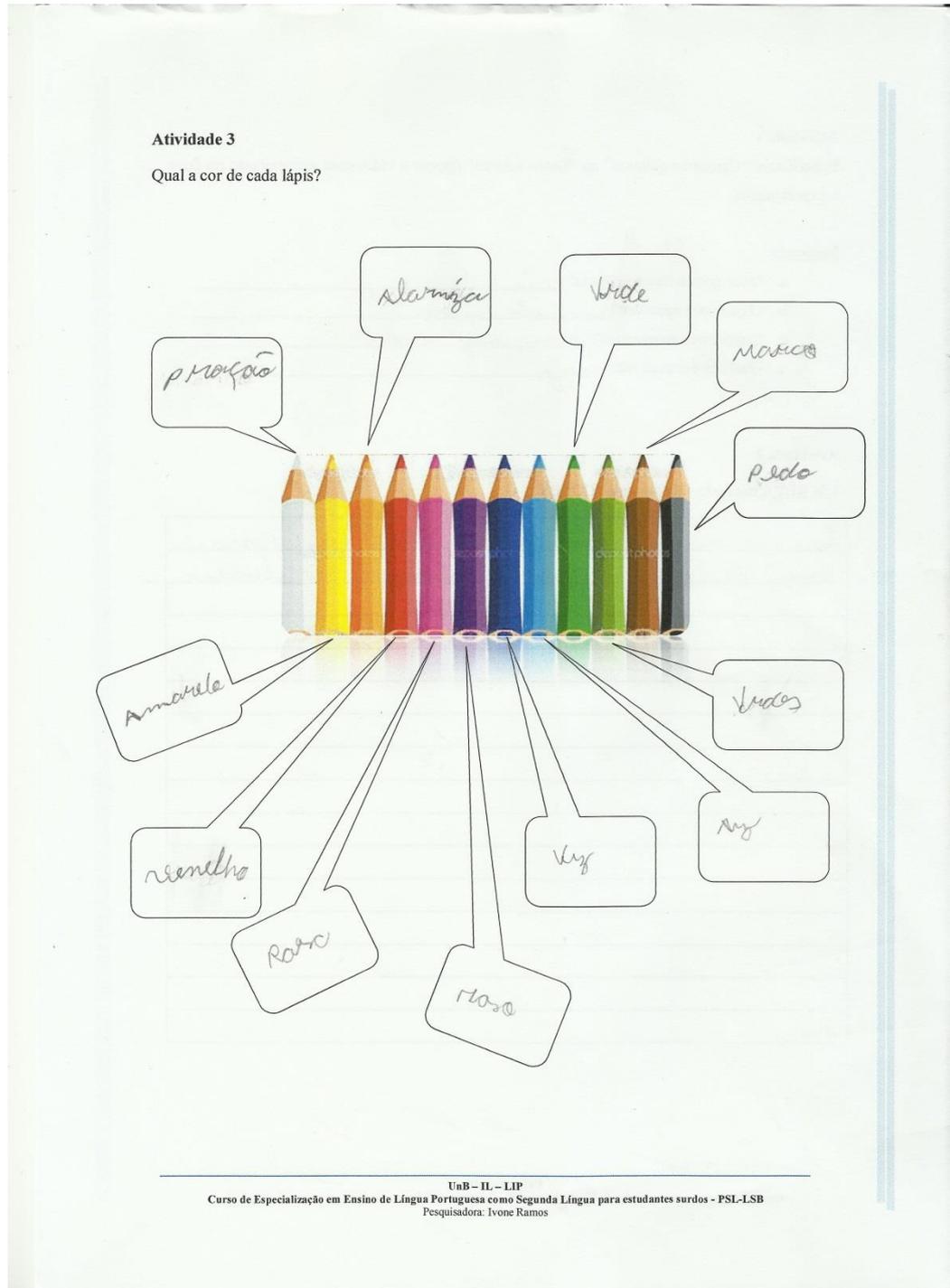


Figura 21 - Atividade 3 do estudante HU.

Na atividade 4, ao montar o mapa conceitual, repete as palavras da mesma forma que na atividade 3. Entretanto, consegue distribuir as palavras, organizadamente, na forma de mapa conceitual. As palavras-chave foram um pouco confusas, mas foi possível perceber que o estudante entendeu o desenho básico de um mapa conceitual, “ideia-ligação-ideia”, de acordo com a Figura 22:

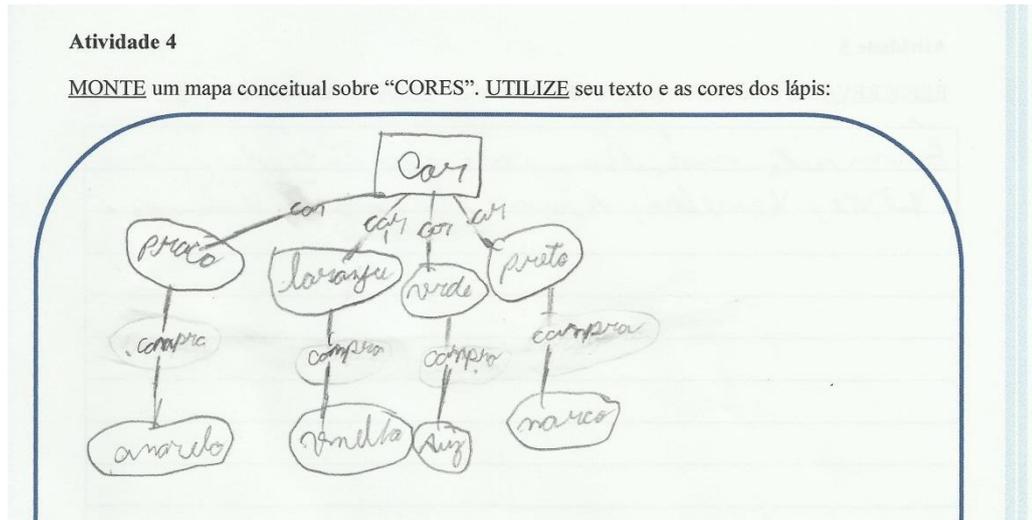


Figura 22 - Mapa conceitual elaborado pelo estudante HU.

Na última atividade, o estudante foi convidado a refazer o texto. Porém, fez a cópia do primeiro. Percebemos que, se o mapa conceitual tivesse sido explorado com mais calma, e se tivesse sido corrigido, parte por parte com o estudante, este teria tido efeitos positivos no texto final. Esta ocorrência demonstra que o estudante conseguiu, na interação, mostrar que sabia as cores em Libras e escreveu de maneira a “lembrar” o nome das cores, em português; em alguns momentos, algumas letras foram esquecidas ou a ordem delas foi trocada. A falta de hábito com a escrita destas cores limitou a aquisição da categoria cores.

O mapa conceitual elaborado pelo estudante HU proporcionou à pesquisadora saber o nível em que esse estudante se encontrava para, então, poder fazer as intervenções necessárias.

O “erro” neste contexto revelou o estágio em que o estudante se encontra, e promove caminhos para novas estratégias de ensino. Porém, uma questão importante de observação foi o “não uso” das palavras “escuro” e “claro”, nas cores azul escuro, azul claro, e outras. O léxico interno (conhecimento de padrões gerais de estruturação, que permitem a interpretação ou produção de novas formas do português) ainda se mostra frágil e insuficiente, em decorrência da falta de uma metodologia adequada no ensino do português escrito como segunda língua. É essencial que se considere o léxico como parte fundamental no desenvolvimento da competência linguística e, conseqüentemente, de modo geral, das competências comunicativa e plurilíngue.

Teste IV

O teste IV destacou a competência lexical das classes fechadas de palavras: os pronomes demonstrativos. O Quadro 11 delimita a natureza da competência lexical, o tema e a atividade desenvolvida nesse teste:

Quadro 11 - Cabeçalho do Teste IV.

| | |
|---------------------------------|--|
| Natureza da competência: | Lexical: PALAVRAS GRAMATICAIIS (CLASSES FECHADAS DE PALAVRAS) |
| Tema: | Pronomes demonstrativos |
| Atividades envolvidas: | Identificação de intruso no grupo de palavras + Mapas Conceituais |

Inicialmente, a pesquisadora lembrou o uso dos pronomes demonstrativos, utilizou slides com bastantes exemplos e figuras com movimento. A segunda parte da atividade solicitava que marcassem, nos conjuntos de frases, o ‘intruso’, ou seja, a frase, ou frases que não tinham pronomes demonstrativos. Logo após, na terceira parte, os estudantes tinham de montar um mapa conceitual sobre o assunto. Esse teste objetivou identificar o nível lexical dos estudantes em relação aos pronomes demonstrativos; as dificuldades na montagem do mapa conceitual; e se o uso dos slides e a interação em Libras auxiliaram na montagem do mapa.

A revisão realizada no início do teste utilizou slides com cores fortes, movimentos, surgimento e desaparecimento de elementos, motivou e trouxe a atenção de todos os estudantes que participaram da realização desse teste. Os slides foram organizados de forma a facilitar a revisão sobre o assunto. O primeiro slide apresentou o título “Pronomes Demonstrativos”; o segundo descreveu o conceito de pronome demonstrativo; o terceiro apresentou que a concordância em gênero e número com o substantivo, nesta parte foram explorados exemplos com imagens (masculino, apareceu imagem de um menino; feminino, apareceu a imagem de uma menina, etc); os slides seguintes, continham exemplos com todas as concordâncias, masculino, feminino, singular e plural, e todos com o surgimento e desaparecimento de letras e imagens. A Figura 23 demonstra alguns slides utilizados na explicação dos pronomes demonstrativos pela pesquisadora:



Figura 23 - Slides sobre pronomes demonstrativos.

Todos os estudantes surdos aprovaram o material, deram bastantes exemplos em Libras e, depois, na forma escrita, escreveram estes exemplos em papéis rascunho. Assim, ao receberem a atividade, estavam motivados em responder as questões. Observamos que todos os estudantes acertaram a questão 1, marcar o “intruso” pareceu interessante para eles; alguns pediam para olhar no slide, o que foi permitido quantas vezes fosse necessário. Na Figura 24, visualizamos, por exemplo, a atividade respondida da estudante surda BR:

Atividade 1

IDENTIFIQUE e PINTE qual o (s) intruso (s) no grupo de palavras.

Dica: atenção nos pronomes demonstrativos!

- 1- Essa borracha é da Bia.
- 2- ~~Meu lanche está gostoso.~~
- 3- Este caderno caiu.

- 1- ~~Aqui~~ na sala tem uma flor.
- 2- Minha mochila rasgou.
- 3- Essa menina é teimosa.

- 1- Seus pais chegaram.
- 2- Aquela é a professora de Inglês.
- 3- ~~Lá~~ é a sala dos professores.

- 1- Aqueles alunos são do 9º ano.
- 2- ~~Sua casa~~ é linda.
- 3- Estas canetas estão quebradas.

ESCREVA os pronomes demonstrativos da atividade acima na primeira coluna e os outros pronomes na segunda coluna:

| Pronomes demonstrativos | Outros pronomes |
|-------------------------|-----------------|
| | Aqui |
| Essa | meu |
| Este | minha |
| Estes | seus |
| Essa | lá |
| | aqueles |

Figura 24 - Atividade 1 da estudante BR.

A estudante BR, apesar de possuir dificuldade motora e cognitiva leve, conseguiu entender a proposta da atividade, marcou e separou os pronomes corretamente. Atentamente, ela manipulou os slides ao avançar e voltar para ver os exemplos que apareciam com imagens e com letras. Esta estratégia visual representa um importante meio de desenvolvimento do letramento visual, o que possibilitou avançar nas questões de ensino do português escrito para surdos e trouxe para esta atividade ganhos de uma aprendizagem significativa, pois fez relações conceituais e proporcionou a criação de um mapa conceitual consideravelmente válido.

O mapa conceitual criado na questão II foi elaborado por cada estudante em momento de interação com os colegas, em que puderam também opinar, ajudar, questionar e socializar

com os colegas. Esta etapa ajudou-os a exercitar a dúvida e a troca de experiências. No mapa construído pela estudante BR, Figura 25, podemos verificar que, apesar do erro na escrita de algumas palavras e da falta de algumas palavras-chave, ela conseguiu montar a estrutura do mapa conceitual e corretamente, colocou os pronomes como a ideia principal, bem como, fez as ligações de cada palavra em uma sequência lógica.

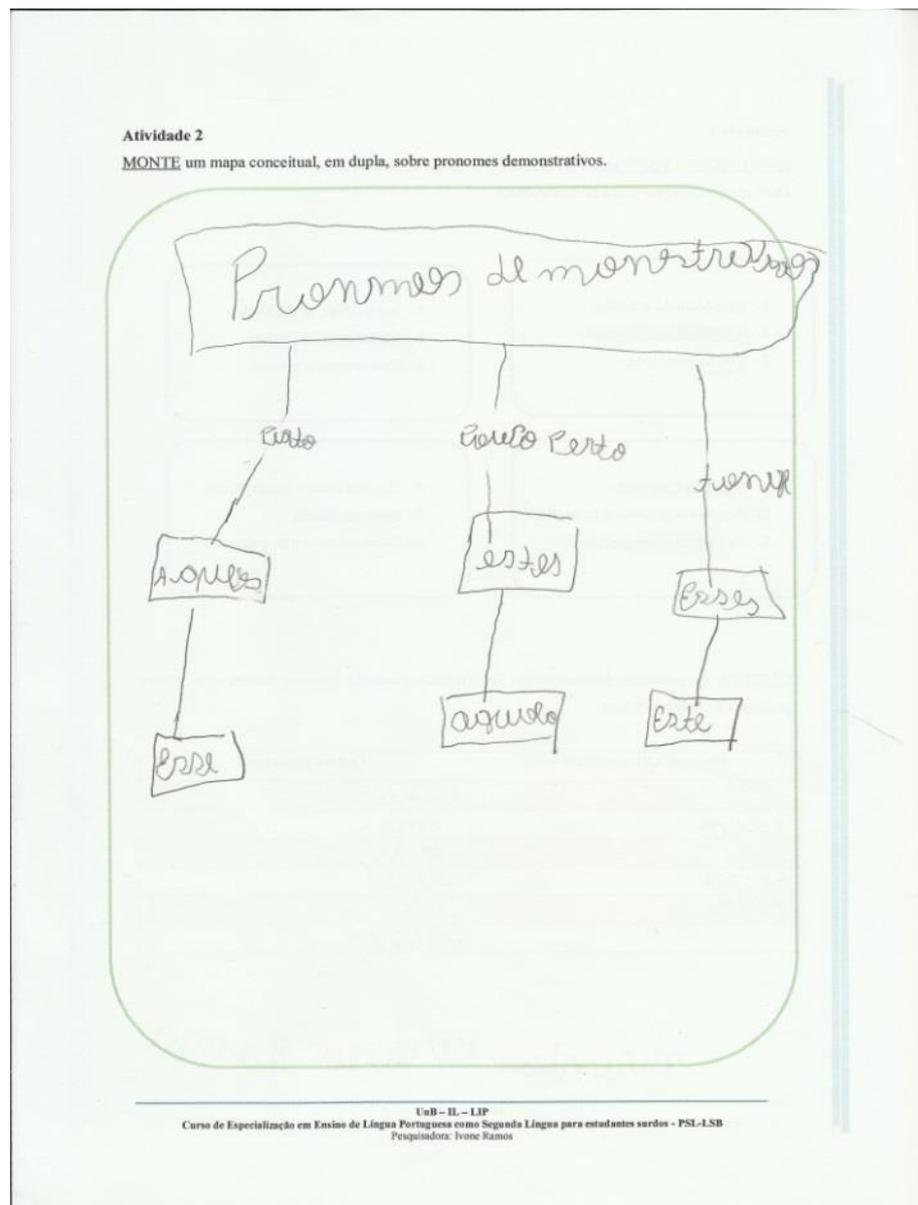


Figura 25 - Atividade II da estudante BR.

Esse teste demonstrou que os mapas podem ser motivadores de aprendizagem significativa. O nível lexical apresentado pelos estudantes em relação aos pronomes demonstrativos foi satisfatório, após a explicação e criação dos mapas. Antes, alguns não conheciam ou não se lembravam de todos os pronomes. As dificuldades que tiveram na

montagem do mapa conceitual foram poucas, visto que estavam familiarizados com a estrutura desse recurso. Pôde-se observar, ainda, que o uso dos slides e a interação em Libras auxiliaram na montagem do mapa e na significação do conceito sobre pronomes demonstrativos o que auxilia no desenvolvimento lexical. Conforme a Teoria Sociocultural, a oferta de um *input* qualitativamente compreensível, autêntico e diversificado, é um dos desafios dos professores que trabalham com surdos, e o uso de mapas conceituais podem auxiliar neste processo.

Ficha final

A “**ficha final**”, incluída no Apêndice C, foi preparada com 3 finalidades: (a) reproduzir no *Cmap* o mapa conceitual construído e identificado como preferido por cada estudante; (b) apresentar a filmagem com explicação acerca do mapa; e (c) avaliar a participação na pesquisa. Dos sete estudantes que conseguiram concluir a ficha final e que conseguiram reproduzir os mapas no programa *Cmap*, somente 05 conseguiram filmar a explicação.

As etapas da ficha final foram realizadas pelos estudantes, com entusiasmo e interesse. Escolher o mapa conceitual que mais gostaram de criar, reproduzi-lo no *Cmap* e filmar sua explicação trouxe a possibilidade de desenvolver uma aula produtiva e de muito empenho por parte dos estudantes. Além disso, possibilitou o uso de recursos tecnológicos. O momento de reprodução em que utilizamos o *software* fez com que muitas vezes eles percebessem alguns erros a serem corrigidos nos próprios mapas. Alguns estudantes demonstraram dificuldades no uso do notebook e “erros” de digitação. Porém, todos reproduziram a atividade. As figuras a seguir, Figuras 26 a 30, demonstram os mapas conceituais²⁹ reproduzidos no *software Cmap* pelos estudantes surdos.

²⁹ Os mapas produzidos pelos estudantes geraram estruturas conceituais simples e iniciais, devido a esta característica podem ser, por hora, considerados mapas mentais, necessitando de uma elaboração que enfatize principalmente aspectos conceituais e de hierarquia, características inerentes aos mapas conceituais.

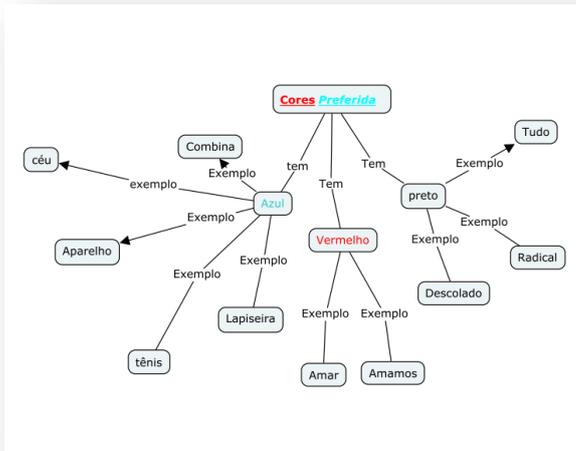


Figura 26 - Mapa conceitual do estudante ER.

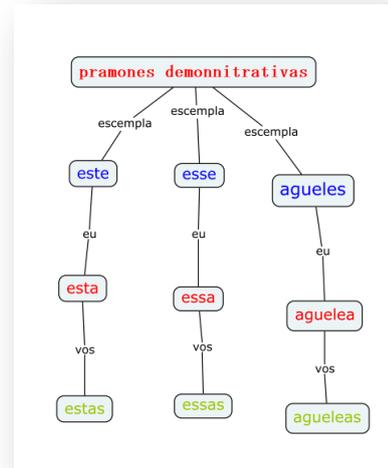


Figura 27 - Mapa conceitual do estudante HU.

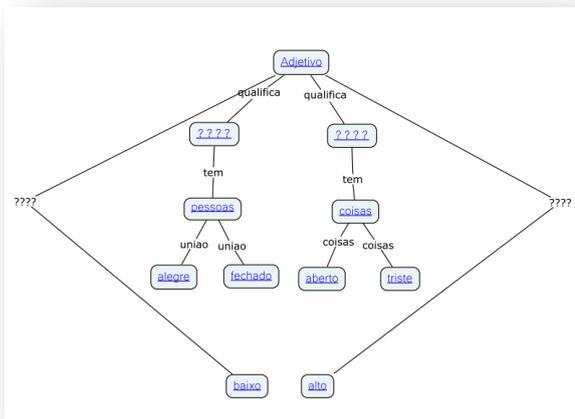


Figura 28- Mapa conceitual do estudante KE.

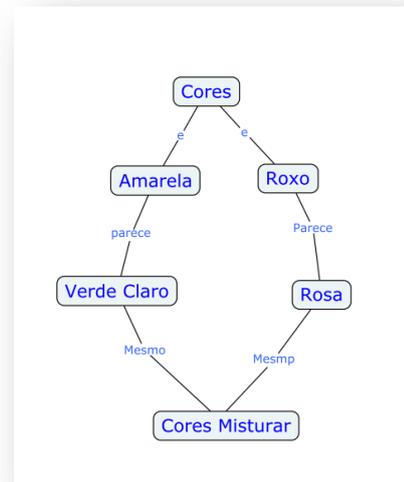


Figura 29- Mapa conceitual da estudante NI.

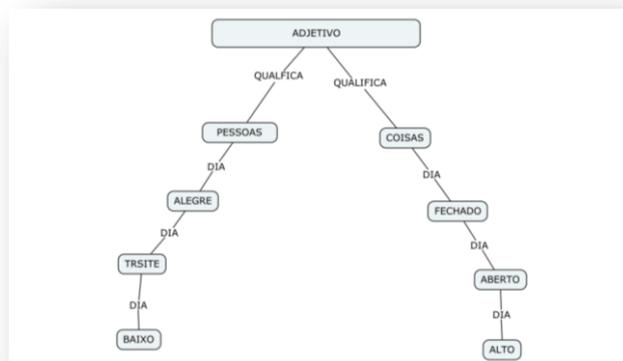


Figura 30- Mapa conceitual do estudante PA.

Apesar de todos os estudantes surdos terem recebido as mesmas orientações, apareceram os mais diferentes mapas, o que nos permite entender um pouco mais a forma de pensar dos estudantes e de organizar esquematicamente um determinado conteúdo. Nas figuras acima, constatamos que cada estudante apresentou preocupações com o resultado final, com a estética e a qualidade gráfica; alguns utilizaram cores disponibilizadas no programa, para melhor orientar quem o vê, para uma melhor organização das ideias, e para facilitar a interpretação.

Ao comparar as figuras, observamos que todos optaram por utilizar “conceitos curtos”, ou seja, compostos por uma palavra. Isso torna o mapa mais limpo visualmente. O estudante surdo ER, Figura 26, conseguiu fazer conexões interessantes, evidenciou a ideia central e mostrou que não tem dificuldade de síntese; pelo contrário, seu mapa está bem completo em relação ao conteúdo. Percebemos que as formas e os desenhos, novamente, seguiram o modo como cada estudante percebe e pensa o mundo.

A gravação da explicação dos mapas conceituais foi necessária mediante a natureza idiossincrática que os mapas possuem; foi, ainda, bastante produtiva. Nesse momento, a explicação dos pontos que por ventura, ficaram confusos, foram esclarecidos. O fazer e depois explicar o pensamento daquela construção proporcionou uma experiência significativa a cada estudante. Apesar da timidez de alguns, os vídeos comprovaram que todo mapa tem mais significado se explicado por seu autor. As imagens sugerem o valor positivo dessa atividade que proporcionou a atitude ativa dos estudantes alguns usaram o pincel para evidenciar um aspecto importante de sua explicação, outros somente apontaram, outros ainda deram exemplos diferentes dos exemplos que estavam em seus mapas. No momento da gravação, os estudantes seguiram a ordem lógica da estrutura do mapa que construíram, isso demonstra que entenderam a hierarquia conceitual das ideias, das mais gerais às mais específicas. Abaixo, as imagens das gravações em que os estudantes explicam seus mapas conceituais:

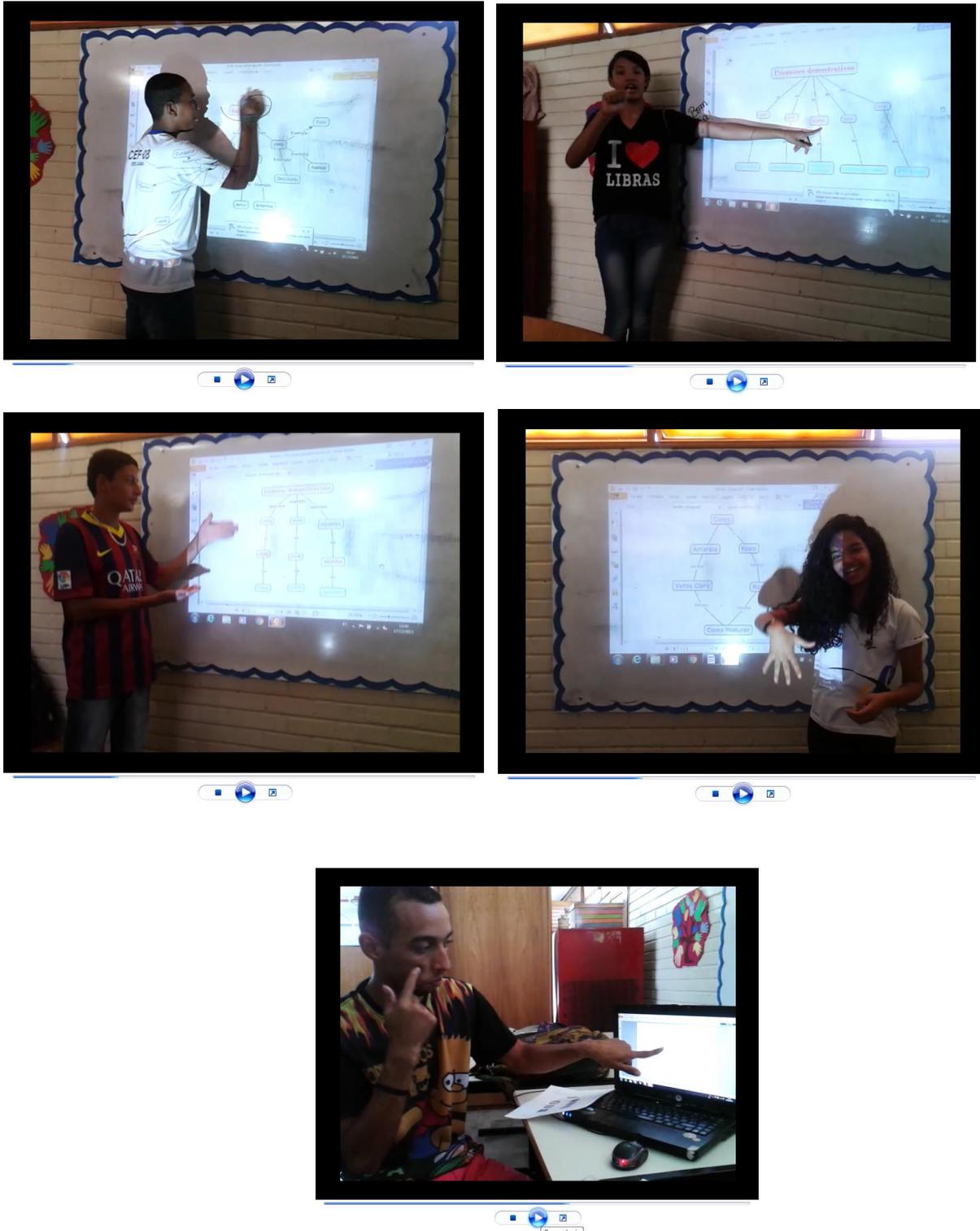


Figura 31 - Vídeos explicativos preparados pelos estudantes surdos para tratar dos mapas conceituais.

Ao final, os estudantes fizeram uma avaliação de todo o processo. Na avaliação, os estudantes puderam marcar “emotions” que expressam satisfação: expressão facial de feliz para uma avaliação positiva da tarefa e expressão facial de triste para uma avaliação negativa. Ao final, puderam registrar algumas sugestões ou comentários.

Todos os estudantes surdos aprovaram ter participado da pesquisa; gostaram de conhecer o mapa conceitual e relataram que este recurso os ajudou a entender melhor alguns conceitos. Na Figura 32, podemos verificar a resposta do estudante ER na marcação das “carinhas” e no campo “sugestões”. O estudante descreveu que gostou muito de aprender sobre os mapas conceituais, e sobre suas expectativas de sempre aprender mais:

PRODUÇÃO DE VÍDEO

Procedimentos:

- 1) Pedir para escolherem o MC que mais gostaram;
- 2) Reproduzi-lo no software Cmap (explicar seu uso);
- 3) Filmar cada estudante explicando seu MC.
- 4) Responder ao questionário:

| Resposta | | |
|---|------------------------------------|-------------------------|
| Você gostou de participar da pesquisa? | <input checked="" type="radio"/> 😊 | <input type="radio"/> 😞 |
| Você gostou de aprender a usar os MC? | <input checked="" type="radio"/> 😊 | <input type="radio"/> 😞 |
| O uso de MC ajudou a entender melhor os conteúdos? | <input checked="" type="radio"/> 😊 | <input type="radio"/> 😞 |
| Sugestões: <i>amei aprender MC, e um gosto de aprender coisas novas, adoro aprender sempre aprendo mais</i> | | |

Figura 32 - Ficha final do estudante ER.

Por fim, em uma análise geral, entre os pontos negativos da aplicação dos testes podemos apontar: o tempo de aplicação insuficiente; o espaço agitado da Sala de Recursos, onde, em todo momento, aparecia alguém e desconcentrava os estudantes; muitos começaram a faltar por ser final de ano letivo; ou tinham muitas atividades de outras disciplinas, e não conseguiam se concentrar.

Entre os pontos positivos, destacam-se questões imprescindíveis ao ensino de português escrito para surdos: a aprendizagem de uma nova estratégia de ensino, os mapas conceituais; o desenvolvimento da competência lexical sob diferentes aspectos da natureza lexical; a motivação dos estudantes ao demonstrarem interesse no uso do mapa conceitual e, por fim, a riquíssima produção de mapas conceituais.

Ao utilizar os conceitos sobre a aquisição de L2, podemos relembrar que grande parte das construções entre forma e significado na construção de L2 são de natureza lexical e somente são aprendidas com base no uso frequente, com exemplos diversos e um feedback. A participação do indivíduo em contextos com estrutura cultural, linguística e histórica também fazem a diferença neste processo. A exposição e a interação social na aprendizagem destes

estudantes se mostraram representativas no processo de aquisição de L2 no momento da criação dos mapas.

As dificuldades para internalizar o português pela falta de uso e pelo déficit do ensino devem ser amenizadas por meio de instrumentos interessantes e significativos, como por exemplo, os mapas conceituais. Ademais, destacamos, novamente, que todos esses testes foram atividades iniciais e básicas, e esperamos que influenciem futuras pesquisas sobre o uso de mapas conceituais no desenvolvimento da competência lexical para o ensino de português escrito como L2.

Ao passar por todas as etapas do ciclo da investigação-ação: planejar os testes, agir na aplicação da melhor forma possível, descrever e avaliar os resultados; esta pesquisa sugere a necessidade de aspectos relacionados a diversas práticas sociais estarem presentes no ensino do português escrito.

Nossa pesquisa aborda as práticas de letramento como formas culturais e gerais de utilização da língua escrita ao longo da vida (as práticas sociais). O uso de mapas conceituais para o desenvolvimento lexical, por meio de atividades escritas, proporcionou ainda que esse letramento da língua escrita fosse motivado e aprimorado. Ao escrever textos, conectar ideias, selecionar, organizar e separar o que é mais importante do menos importante (proposta de estruturação de mapa conceitual segundo teoria de Ausubel), os participantes apresentaram a capacidade de participação nas práticas de letramento. Essa prática deve ser o objetivo do ensino de português escrito para o estudante surdo.

Barton (1998) define letramento como um processo complexo que se inicia logo cedo na vida do indivíduo, quando exposto às formas de representação da escrita e da leitura e que o acompanham por toda a sua experiência com as práticas sociais e culturais. Nossa pesquisa possibilitou reflexões acerca dessa definição. Os estudantes surdos não são expostos às formas de representação da escrita quando bebês, contudo, se esse estudante, ao começar sua vida escolar, for exposto, de maneira correta, a situações de uso da escrita, por meio de uma metodologia específica ao ensino de L2, gradativamente, esse mesmo estudante poderá alcançar o desenvolvimento das competências linguísticas em todos os seus aspectos. Os mapas conceituais foram suporte para a exposição, dos estudantes surdos, à leitura e à escrita, por vezes, simples, mas significativas.

Sobre a construção criativa que considera os erros como evidências do estágio de desenvolvimento do aprendiz, de fato, os mapas conceituais construídos em cada teste aplicado, trouxeram erros os quais sinalizaram à pesquisadora quais pontos deveriam ser melhor explorados com os estudantes. Os erros cometidos foram resultado de processos

cognitivos, como por exemplo, de supergeneralização ou de simplificação quando o estudante constrói um mapa sem as proposições necessárias ou quando escreve uma palavra faltando letras.

Ao longo da pesquisa, percebemos ainda que diversos modelos e hipóteses sobre a aquisição de segunda língua referem-se a questões sobre o léxico. Para exemplificar, podemos citar a Teoria Associativa-Cognitiva, CREED, a qual postula que uma grande parte das construções na L2 é de natureza lexical e nós as aprendemos por meio do uso frequente. Desta forma, ao considerar a parte prática da aplicação dos testes, os resultados de criação dos mapas e organização cognitiva evidenciada em cada estrutura, reforçou a importância do desenvolvimento da competência lexical para a aprendizagem do português como L2. Além disso, nos últimos testes, os estudantes apresentaram familiaridade tanto com a estrutura dos mapas conceituais quanto com alguns termos inicialmente desconhecidos, isso pelo uso frequente daquele recurso e daquele termo.

Outros modelos sobre a aquisição e que podem ser considerados nesta análise são o modelo da Teoria Sociocultural e o modelo da Teoria do Insumo, Interação e Produção. Ambos referem-se à participação do indivíduo em contextos em que existe a interação social, ou seja, em que a interação é motivada por conversas e diálogos concretos. O uso dos mapas conceituais possibilitou a interação, neste primeiro momento, ao passo que os estudantes necessitaram trocar experiências, ideias e sugestões. O mesmo ocorreu quando refletiram sobre a expressão “Sinto muito!” e debateram seu uso.

Esta pesquisa cujo objetivo foi oferecer um *input* qualitativamente autêntico e diversificado, por meio do qual os estudantes surdos receberam informações conectadas a conteúdos relevantes; proporcionou o uso de um recurso didático diferente, que muitos não conheciam. Por sua vez, os conteúdos importantes referem-se a assuntos contextualizados na cultura da L2 aprendida. Galisson (1987) estabelece que aprender uma L2 significa submergir em uma cultura, em uma outra forma de ver o mundo. Em outras palavras, a competência lexicocultural estabelece uma relação prática entre língua e cultura. Este fator validou o uso de mapas conceituais no momento em que a aplicação dos testes estabeleceu elos entre a linguagem, a cultura e o social. Exemplo disso ocorreu quando os estudantes surdos debateram sobre o uso de uma expressão usualmente ouvinte.

Durante a aplicação das atividades, os estudantes surdos apresentaram avanços no desenvolvimento da competência lexical - foco desta pesquisa - por meio da análise e construção de mapas conceituais. Esses conseguiram contextualizar o uso do léxico de forma conectada com sentidos e significados reais. a atividade pedagógico com os mapas

proporcionou aprendizagens significativas. Por exemplo, os estudantes surdos associaram o conteúdo novo com o que sabiam e puderam negociar significados e identificar a relação entre os conceitos.

Os mapas conceituais tornam-se uma ferramenta para múltiplas atividades. Seu uso pode expressar flexibilidade de pensamento, organização de ideias e vivência cultural na comunidade linguística em questão. Ser capaz de selecionar o que é relevante do menos importante é uma das habilidades possíveis de se desenvolver em atividades pedagógicas que fazem uso de mapas conceituais. Ressalta-se que os temas escolhidos para a exploração e criação dos mapas conceituais (por exemplo, cores) foram iniciais e por vezes podem ser considerados termos específicos e não termos conceituais. Esta observação não interfere nos resultados relatados, uma vez que a pesquisa trouxe uma investigação preliminar sobre o uso de mapas conceituais e conseguiu demonstrar suas vantagens e desvantagens no ensino de português como L2 para estudantes surdos. Contudo, os mapas produzidos pelos estudantes geraram estruturas conceituais simples e iniciais, devido a esta característica podem ser, por hora, considerados mapas mentais, necessitando de uma elaboração que enfatize principalmente aspectos conceituais e de hierarquia, características inerentes aos mapas conceituais.

Por ser uma pesquisa-ação, a pesquisadora reconhece que o uso de mapas conceituais traz uma nova visão para melhorar o ensino de português escrito como L2 para estudantes surdos. O contexto de ensino dessa Disciplina, por vezes, não é aplicado com metodologias adequadas e a realização dos testes promoveu novos horizontes de estratégia didáticas e de futuras pesquisas para a própria pesquisadora. O estudo do modo como poderia ser aprimorada a metodologia de ensino de uma L2, realizado pelos estudantes e pesquisadora – professora destes mesmos estudantes- resultou em valiosas reflexões acerca da realidade escolar vivida por professores de L2 e por estudantes surdos.

Por fim, é preciso reconhecer que a metodologia utilizada atualmente nas aulas de português escrito como L2, para surdos, pode ser melhorada com recursos didáticos inovadores, de forma a proporcionar a aprendizagem significativa dos estudantes. Assim, esta pesquisa propôs o uso de mapas conceituais como recurso didático e conseguiu, por meio de todos esses apontamentos resultantes das análises dos testes dos estudantes surdos participantes, demonstrar que os **mapas conceituais** podem ser recursos eficazes na aprendizagem significativa de competências linguísticas, inclusive em uma perspectiva bilíngue.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os mapas conceituais aparentemente são esquemas mecânicos. Nossa pesquisa, porém, evidenciou que os mapas conceituais são instrumentos que levam a profundas modificações na maneira de ensinar, de avaliar e de aprender. Além disso, contribuem com a percepção e apreensão de novos conceitos pelos estudantes surdos.

O grande desafio enfrentado pelos professores no processo de ensino de português escrito como L2 para surdos foi inserir, em sua prática pedagógica, a estimulação de meios para a estruturação de conteúdos que sedimentem efetivamente a estrutura cognitiva, que, por sua vez, leve à aprendizagem significativa. Esse desafio tem sido superado, parcialmente, com o uso de mapas conceituais. Comprovação disso reside no fato de que nossa pesquisa demonstrou avanços válidos para o ensino de português escrito como L2: a motivação dos estudantes nas aulas de português como L2, a habilidade de construir relações entre conceitos, proporcionada por recursos visuais e tecnológicos, a postura receptiva em relação à disciplina de português e a qualidade gráfica dos mapas construídos.

A técnica de utilização de mapas conceituais como prática pedagógica ainda é pouco utilizada e difundida nas instituições de ensino. Esta metodologia somada ao letramento visual e aos recursos tecnológicos merece atenção nos debates educacionais sobre a educação de surdos. Nessa perspectiva, a pesquisa identifica uma série de contribuições quando se usa mapas conceituais na prática pedagógica do ensino de português como L2. Em síntese:

Os mapas conceituais possibilitam:

- ✓ a construção de uma lógica de estruturação do conhecimento;
- ✓ atividades diferenciadas que tornam as aulas mais dinâmicas, atrativas e, conseqüentemente, desafiadoras aos estudantes;
- ✓ a negociação de significados;
- ✓ e o diagnóstico do nível lexical dos estudantes.

Essa pesquisa trouxe como asserção que os mapas conceituais são representações explícitas da estrutura cognitiva dos estudantes e possibilitam uma visão aproximada do conhecimento prévio, ponto de partida para a aprendizagem significativa. É notável considerar que as observações dos estudantes sempre trazem a contribuição deles próprios para negociar e conectar a informação nova com o que encontra-se previa e cognitivamente marcado.

A análise dos testes mostrou variações particulares nos níveis lexicais, de acordo com o tema e a atividade solicitada. No teste I (sobre expressão fixa), o nível apresentado pelos estudantes foi razoável comparado ao nível que se esperava de estudantes das séries finais do Ensino Fundamental. Consideramos que a expressão fixa “Sinto muito” não faz parte culturalmente da comunicação desses estudantes.

Nos testes II e IV (sobre adjetivos e pronomes demonstrativos, respectivamente), percebemos que os estudantes não demonstraram conhecimentos básicos sobre o tema da aula. Nesse caso, o nível percebido foi abaixo do esperado para a série estudada.

O teste III (sobre cores) possibilitou verificar que a maioria dos estudantes conhecia as cores e seus respectivos nomes, mesmo trocando a ordem das letras ou se esquecendo de colocar alguma letra.

Para muitos estudantes surdos, o conhecimento não é acessível a sua realidade e, além disso, é pouco significativo. Este problema ocorre, entre vários fatores, pela falta de uma metodologia adequada. Em sua teoria, Ausubel (1963) apresenta uma aprendizagem que ocorre em um ambiente com comunicação eficaz, que respeite e conduza o estudante a imaginar-se como parte integrante desse novo conhecimento, por meio de elos de termos que fazem sentido. Ao usar e desenvolver o léxico, o professor pode diminuir a distância entre teoria e prática. Além disso, pode capacitar o estudante surdo a ampliar seus recursos comunicativos e, ao mesmo tempo, levá-lo a desafiar e a refletir; conhecer sua realidade e vivenciar novas práticas de letramento.

Baseado nestas informações, acreditamos que as teorias do letramento, a teoria significativa de Ausubel, o entendimento da competência lexical e o uso de mapas conceituais podem, juntos, proporcionar um conjunto de informações que contribuirão, de maneira lógica e significativa, na construção de uma metodologia adequada às necessidades do ensino do português como L2 para estudantes surdos.

Essa pesquisa abre caminho para o estudo de novas estratégias de uso dos mapas conceituais para uma aprendizagem significativa. Assim, refletimos sobre o uso de mapas conceituais como recurso didático no desenvolvimento da competência lexical, e os resultados validam a importância deste instrumento de ensino. Esperamos ainda, que, em algum momento, estas informações passem a ser divulgadas e replicadas em grupos de debates de professores interessados em estudar e utilizar esta nova estratégia de ensino em suas práticas pedagógicas. Com estes estudos, pretendemos motivar também a produção de materiais cujo foco seja o uso de mapas conceituais para o desenvolvimento, não somente do léxico, mas de todos os conteúdos possíveis de serem estudados. Pretendemos, ainda, que sejam elaboradas

oficinas para o compartilhamento desta ferramenta para a busca de novos meios de desenvolvimento da competência linguística.

Por todos estes aspectos, esta pesquisa apresentou o uso de mapas conceituais como uma estratégia que pode ser muito útil no ensino para o português como L2 para surdos, em especial para a aquisição da competência lexical em seus diversos aspectos; na avaliação; e até mesmo na organização de conteúdos pelo professor. Desejamos que seja um instrumento de organização de informações que antecede a produção de texto e a produção de conhecimento; e os estudantes surdos possam desenvolver a capacidade de utilizar o vocabulário do português escrito e compreendam seus elementos lexicais e gramaticais. Após análise dos dados identificamos, com esse instrumento, que é possível propor estratégias que levem os estudantes a alcançarem a aprendizagem significativa, a contextualizarem o uso e alcançar a competência lexical de forma totalmente conectada com sentidos e significados reais, culturais e sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Magali Nicolau de Oliveira; GRANNIER, Daniele Marcelle. **O que revelam as dificuldades na produção escrita dos surdos.** IN: SOUZA, Shelton Lima de (Org.). O ensino de língua portuguesa na contemporaneidade em diferentes perspectivas. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2014.

BASÍLIO, Margarida. **Formação e classes de palavras no português do Brasil.** 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica.** (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos). Brasília: MEC, SEESP, 2007. 2 v.

BROCHADO, Sônia Maria Dechandt. **A apropriação da escrita por crianças surdas.** IN: QUADROS, Ronice Müller (Org.) Estudos Surdos I. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006. p.284-322.

CARVALHO, C.M.S. **CD-Letras: gênero discursivo, práticas de letramento e identidades.** Tese de Doutorado. Universidade de Brasília: 2006. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2470/1/2006_Christine%20Maria%20Soares%20de%20Carvalho.pdf>. Acessado em: 08 out 2015.

CASTRO JÚNIOR, Gláucio de. **Projeto Varlibras.** Tese (doutorado). Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas. Programa de Pós-graduação em Linguística, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/17728>>. Acessado em: 05 nov 2015.

DANTAS, Lúcio Gomes. **Trabalho de conclusão de curso.** Material da Disciplina da Pós-graduação Virtual em Docência Virtual e Presencial no Ensino Superior - UCB, 2014.

ELLIS, R. **Understanding Second Language Acquisition.** Oxford: Oxford University Press, 2008.

FARIA-NASCIMENTO, Sandra Patrícia de. **Perspectivas de aprendizagem da linguagem escrita e da Língua de Sinais.** IN: Congresso Internacional do INES. 2012. Rio de Janeiro: INES-Instituto Nacional de Educação de Surdos (Brasil). Anais do Congresso : INES 155 anos: a educação de surdos em debate / [XI Congresso Internacional do INES e XVII Seminário Nacional do INES]. – Rio de Janeiro: INES, Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico, 2012.

FEITOR, Carlos David Cequeira; FILHO, Roosevelt Bezerra da Silva; SOUZA, Iêda Isabella de Lira. **A Pesquisa-Ação como Estratégia Metodológica para o Desenvolvimento da Abordagem Seis Sigma.** INTERFACE – Natal/RN – v.10 – n.1/2013. EDIÇÃO COMEMORATIVA - 40 ANOS DO CCSA. Disponível em: <<http://ccsa.ufrn.br/ojs/index.php?journal=interface&page=article&op=view&path%5B%5D=375>>. Acesso em 04 fev 2016.

FERNANDES, Elisângela. **David Ausubel e a aprendizagem significativa**. Título Original: A ponte para aprender. Revista Nova Escola, ed. 248, Dez 2011. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/david-ausubel-aprendizagem-significativa-662262.shtml>>. Acesso em 19 jan 2016.

FERNANDES, Eulália (org.). **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Aquisição e aprendizagem de segunda língua**. Revista Signótica. Programa de Pós graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás. 7: 39-57, Jan/ dez. 1995. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/index.php?journal=sig&page=article&op=view&path%5B%5D=7380&path%5B%5D=5246>>. Acesso em: 02 fev 2016.

GESUELI, Zilda Maria; MOURA, Lia de. **Letramento e surdez: a visualização das palavras**. Rev. Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.110-122, jun. 2006 – ISSN: 1676-2592. Disponível: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/viewFile/1634/1482>>. Acesso: 21 out 2015.

GRANNIER, Daniele Marcelle; TELES, Tércia A. F. **Um estudo do vocabulário de crianças ouvintes de cinco anos como subsídio para elaboração de material didático para a iniciação à escrita de crianças surdas**. 2008. Disponível em: <<http://unb.revistainterambio.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/196/166.pdf>>. Acessado em: 27 dez 2015.

KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

LOBATO, L. **A construção de palavras e a arquitetura da faculdade da linguagem**. In: SALLES, H. M. M. L. *et. al.* (orgs.). Brasília: Link Comunicação e Design, 2010.

LUCHETTA, Luís Henrique. **Mapas Conceituais na prática pedagógica**. In IX Congresso de Educação- EDUCERE, 9., 2009, Paraná. Anais. Paraná: PUCPR, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3544_2193.pdf>. Acesso em: 24 dez 2015.

MARTINS, Ivone Ramos. **As práticas de letramento em uma Associação de Surdos**. Brasília. 2012. 62f. Monografia (Especialização em Leitura e Produção de Textos)- Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ucb.br/jspui/bitstream/10869/973/1/Ivone%20Ramos%20Martins%2013-07-12.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2106.

MCCLEARY, Leland. **Sociolinguística**. Florianópolis. 2009. Disponível em:<<http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoBasica/sociolinguistica/scos/cap21488/1.html>>. Acesso em: 01 fev. 2016.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – Revel. V. 3, n. 5, agosto de 2005. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br]. Disponível em:

<http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2015.

MOREIRA, Marco Antonio. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

_____. Marco Antonio. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. Instituto de Física- UFRGS. Porto Alegre-RS. 2012. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf>>. Acesso em 24 jan 2016.

MOTA, Mailce Borges. **Aquisição de segunda língua**. Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade à distância. Florianópolis. 2008. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/aquisicaoSegundaLingua/> . Acesso em: 21 dez. 2015.

OLIVEIRA, Clara Maria Pacheco de. **Desenvolvimento da competência lexical nas aulas de PL2/PLE no nível A.1.2**. Dissertação de Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10216/62470> . Acesso em: 05 nov. 2015.

PIZZIO, Aline Lemos; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira; QUADROS, Ronice Muller. **Língua Brasileira de Sinais VI**. Florianópolis. 2011. Disponível em: <<http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/linguaBrasileiraDeSinaisVI/scos/cap30849/1.html>>. Acesso em: 21 dez. 2015.

RIOS, Guilherme Veiga. **Considerações sobre letramento, escolarização e avaliação educacional**. In: Viviane de Melo Resende; Fábio Henrique Pereira (Orgs.). Práticas socioculturais e discurso: debates transdisciplinares. LabCom Books, 2010. pp.77-107 (Formato Eletrônico). Disponível em: <http://www.livroslabcom.ubi.pt/pdfs/20110817-resende_pereira_praticas_2010.pdf#page=83>. Acesso em: 10 dez. 2015.

SANDMANN, Antônio José. **Competência Lexical- Produtividade, restrições e bloqueio**. Curitiba: Ed. da UFPR, 1991.

SILVA, Rosemeire de Souza Pinheiro T. **A importância do estudo Lexicultura no Ensino Médio**. Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/pt/arquivos/sielp2012/659.pdf>>. Acesso em: 06 jan 2016.

SKLIAR, Carlos (org). **Atualidades da educação bilíngue para surdos: processos e projetos**. Porto Alegre: Mediação. 1999.

STAKE, Robert E. **Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Tradução: Karla Reis; Revisão técnica: Nilda Jacks.- Porto Alegre: Penso, 2011.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. IN: NEVES, Gabriele Viera. Resenha. 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/Ivone_2/Downloads/189-738-1-PB.pdf>. Acesso em: 01 fev 2016.

STUMPF, Mariane Rossi. **A educação bilíngue para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira.** IN: QUADROS, Ronice Müller (Org.) Estudos Surdos IV. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.** Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Universidade de Murdoch, Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p.443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 01 fev 2016.

VILELA, M. (1999), **“O ensino da língua na encruzilhada das normas”**, Revista do GELNE, Ano 1, N° 2. Disponível em: <<http://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/20089/2/mariovilelaensino000084235.pdf>>. Acesso em: 06 jan 2016.

APÊNDICE

APÊNDICE A- Modelo para autorização de publicação, divulgação e reprodução de imagem.

Autorização para publicação, divulgação e reprodução de imagem

Eu, _____, estado civil: _____, RG de nº: _____, CPF de nº: _____, telefone de nº: _____; e-mail (se tiver): _____, residente à _____, representante legal de _____, nascido(a) em ____/____/____, na cidade de _____, autorizo a professora, do Centro de Ensino Fundamental 08 do Gama, Ivone Ramos Martins, solteira, RG de nº 2209323- SSP/DF, CPF de nº 00192308181 e matrícula 230.583-6, a utilizar atividades pedagógicas, vídeos e/ou fotografias de meu/minha filho/filha supracitado(a), hoje, menor de idade, registrados em atividades realizadas na pesquisa sobre **“Mapas conceituais: recurso didático na aquisição de competência lexical do português escrito por estudantes surdos”**. Essa autorização inclui a possibilidade de fixar, armazenar (em meio analógico ou digital), exibir, reproduzir, divulgar e até publicar essas imagens, parcialmente ou na sua totalidade, tanto na criação de obras intelectuais, como na inserção em obras coletivas, quanto na criação de obras derivadas, no território brasileiro ou fora dele, em qualquer suporte (papel, digital, magnético, tecido, plástico, etc.). Essas imagens podem, ainda, ser integradas a qualquer outro material (fotografia, desenho, ilustração, pintura, vídeo, animação, etc.) conhecido ou que venha a existir. Essa autorização é por tempo indeterminado e não acarreta nenhum ônus financeiro à professora citada; não há, portanto, nenhuma proibição nem qualquer impedimento para o caso de vir a ser publicada e divulgada. Ainda, renuncio quaisquer benefícios advindos ou a advir de possíveis publicações. O objetivo de uso de imagens é o de divulgar e ilustrar o trabalho da professora em cursos, congressos, eventos e publicações que possam vir a ser feitas. Em nenhuma hipótese, entretanto, poderá a imagem ser utilizada de maneira contrária à moral, aos bons costumes ou à ordem pública.

Por estar de acordo, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos às imagens, e às tarefas pedagógicas supramencionadas ou a qualquer outro meio, firmo o presente Termo de Autorização.

Brasília, _____ de Dezembro de 2015.

assinatura do responsável

APÊNDICE B- Roteiros dos testes

Teste I

| | |
|------------------------------------|--|
| Natureza da competência lexical | EXPRESSÕES FIXAS |
| Tema | Expressão: “Sinto muito!” |
| Atividades envolvidas | Tempestade de ideias + Mapa conceitual |

Procedimentos:

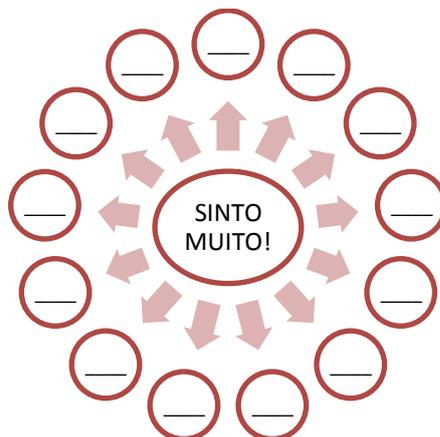
- 1) Colar uma faixa no quadro com expressão “Sinto muito!”

SINTO MUITO!

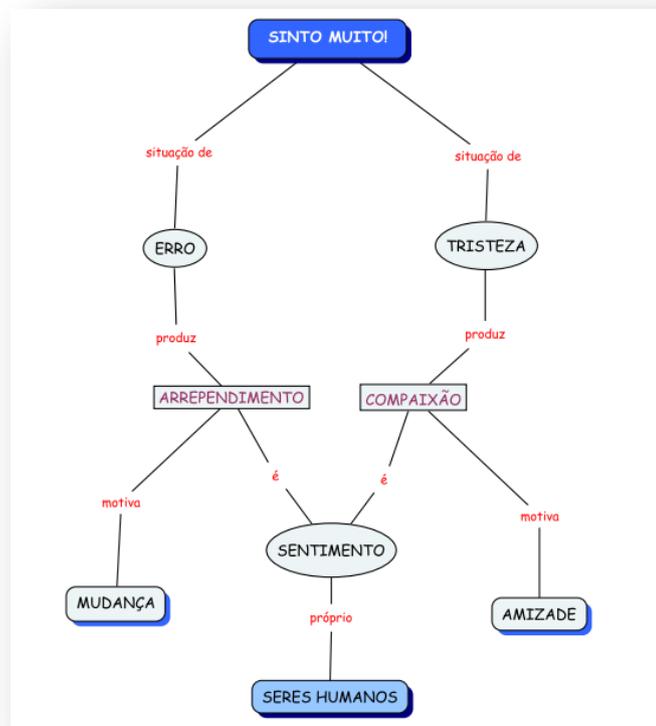
- 2) Debater seu significado com perguntas direcionadas:
- Quem sabe o que significa esta expressão?
 - Quando podemos usá-la?
 - Quais formas de sinalizá-la?
 - Você já utilizou essa frase?
 - Em quais situações você já usou?
- 3) Entregar folha para escreverem dentro dos círculos tudo o que vier à mente (tempestade de ideias) e que se relacione com a expressão: Sinto muito!

Obs. Os estudantes poderão acrescentar outros círculos, se necessário.

Tempestade de ideias II

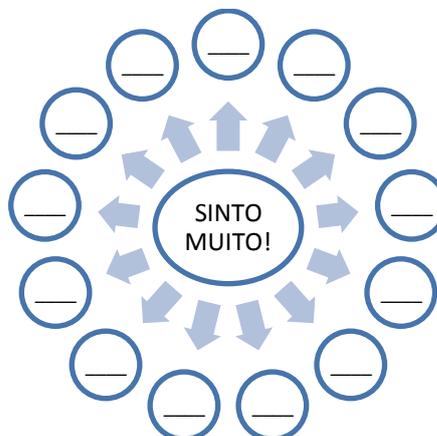


- 4) Mostrar o mapa conceitual abaixo, sobre a expressão, anteriormente preparado pela professora.



- 5) Conversar sobre o que entenderam do mapa, opiniões, dúvidas etc., simultaneamente explicando as relações entre os conceitos.
- 6) Pedir para fazerem nova tempestade de ideias.

Tempestade de ideias 2



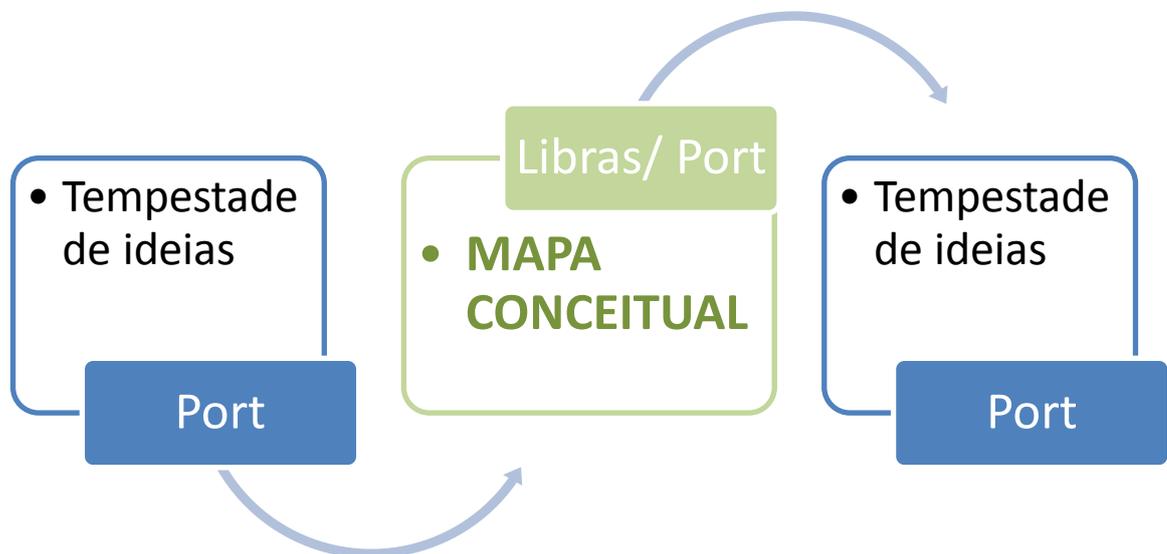
- 7) Recolher as atividades para análise.

Materiais:

- 1) faixa com a expressão escrita em letras grandes;
- 2) folha com dois esquemas para tempestade de ideias 1 e 2;
- 3) mapa conceitual em slide;
- 4) projetor de multimídia.

Ideias para análise/relatório:

- Os estudantes conhecem a expressão em questão?
- Quais as diferenças entre a TEMPESTADE DE IDEIAS antes e depois da exposição do mapa conceitual?
- O que acharam do mapa conceitual? Já tinham visto um?

Foco do teste:

Teste II

| | |
|------------------------------------|--|
| Natureza da competência lexical | PALAVRAS ISOLADAS - classes abertas |
| Tema | Classe gramatical: Adjetivo |
| Atividades envolvidas | Categorização + Mapa Conceitual |

Procedimentos:

- 8) Entregar aos estudantes fichas (total 6) com imagens na frente e seu significado escrito no verso.
- 9) Pedir para fazerem a leitura de todas as fichas e identificá-las de acordo com a relação de seu significado com pessoas, coisas ou ambos.

Obs. Deverão ser diferenciadas as ideias metafóricas para que consigam especificar bem o que é próprio de pessoas, coisas ou ambos.

Segue tabela e modelos de fichas:

| | | |
|---------------|----------------|----------------|
| alegre | Triste | (pessoa) |
| alto | Baixo | (pessoa/coisa) |
| aberto | Fechado | (coisa) |



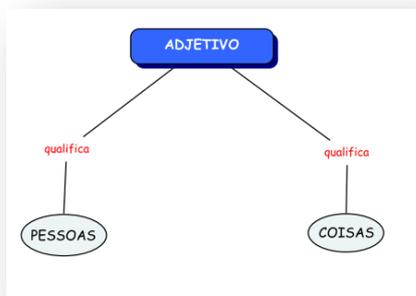
FRENTE

VERSO

- 10) Explicar passo-a-passo como é feito um mapa conceitual, mostrando um esquema no quadro, seguindo os tópicos abaixo:

- Escreva os termos ou conceitos que você conhece sobre o tópico selecionado.
- Escreva as palavras de forma que os termos relacionados fiquem perto uns dos outros.
- Deixe um pequeno espaço para as linhas que você irá traçar.
- Desenhe linhas entre os termos que você considera que estão relacionados.
- Escreva sobre cada linha a natureza da relação entre os termos.

11) Desta forma, usando somente as fichas do lado da imagem, pedir para que continuem o mapa conceitual a seguir:



12) Em um segundo momento, usando somente as fichas do lado da palavra, pedir para que continuem o mapa conceitual (com o mesmo modelo do anterior).

13) Ao terminarem o segundo mapa conceitual, pedir para acrescentarem mais 3 pares de adjetivos (um para pessoa, outro para coisa, e o último para ambos), criando outras relações entre eles.

14) Conversar sobre o que entenderam do mapa, opiniões, dúvidas etc.

15) Entregar atividade para criação de frases relacionando-as às imagens anteriormente selecionadas (trabalho com gênero e número), exemplo:

| Imagem | Crie uma frase para cada imagem |
|--------------------------------|---------------------------------|
| Imagem de uma menina | <hr/> <hr/> |
| Imagem de vários livros | <hr/> <hr/> |

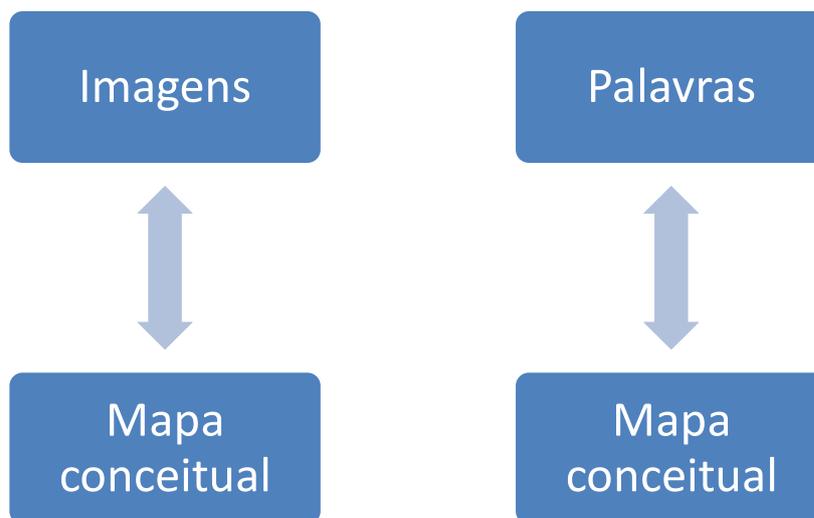
16) Recolher as atividades para análise.

Materiais:

- 5) fichas com imagens e palavras;
- 6) mapa conceitual sobre adjetivos iniciado;
- 7) atividade para criação de frases.

Ideias para análise/relatório:

- Os estudantes perceberam as dicas das imagens de expressão facial para relacioná-las a pessoas?
- Quais as diferenças entre os dois mapas produzidos, com imagens e com palavras?
- Os estudantes conseguiram usar outros pares de adjetivos? Em que nível está a competência lexical dos estudantes em relação a itens lexicais de classes abertas como o adjetivo?
- Os estudantes conseguiram criar as frases?
- Como foram feitas as relações dos mapas conceituais?
- Em qual mapa conceitual, com imagens ou com palavras, conseguiram produzir mais relações?

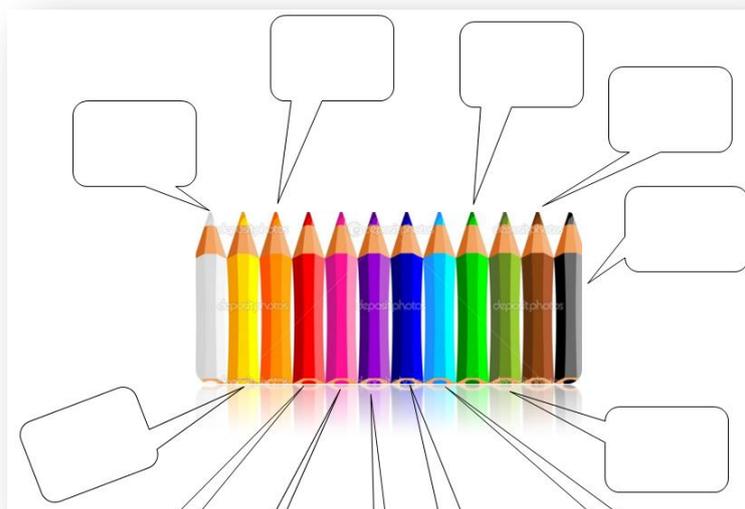
Foco do teste:

Teste III

| | |
|------------------------------------|--|
| Natureza da competência lexical | CAMPO SEMÂNTICO |
| Tema | Cores |
| Atividades envolvidas | Legendar imagens + Categorizar + Mapa Conceitual |

Procedimentos:

- 17) Passar um filme que trata da experiência com cores (ou fazer com os estudantes) e pedir para responderem um questionário:
- Você gostou da experiência?
 - O que você aprendeu?
 - Quais cores apareceram?
 - Qual sua cor preferida?
- 18) Solicitar que escrevam um texto sobre o tema “cores”;
- 19) Entregar uma folha para colocarem o nome das cores dos lápis;



- 20) Montar um mapa conceitual, com base no texto que produziram e das cores legendadas, , individualmente.
- 21) Solicitar que reescrevam o texto sobre cores.
- 22) Recolher as atividades para análise.

Materiais:

- 8) Questionário;
- 9) Folha branca;
- 10) Atividade para legendar imagens.

Ideias para análise/relatório:

- Os estudantes conseguiram produzir bem o texto?
- Como foi o processo de raciocínio nas escolhas de relações entre os conceitos?
- Quais diferenças entre os textos antes e depois do mapa?
- Quais as ocorrências de nomes, verbos e pronomes nos textos criados?
- Como foi o progresso de ideias?

Foco do teste:

Teste IV

| | |
|------------------------------------|--|
| Natureza da competência lexical | PALAVRAS GRAMATICAIS (CLASSES FECHADAS DE PALAVRAS) |
| Tema | Pronomes demonstrativos |
| Atividades envolvidas | Identificar o intruso no grupo de palavras + Mapa Conceitual |

Procedimentos:

23) Revisar os pronomes demonstrativos usando slides.



24) Identificar qual o (s) intruso (s) no grupo de palavras, ou seja, qual (is) frase (s) não possui (em) pronomes demonstrativos.

25) Primeiramente em Libras, o professor deve sinalizar; no segundo momento, em português, escrito no papel.

- 1- Essa borracha é da Bia.
- 2- Meu lanche está gostoso.
- 3- Este caderno caiu.

- 1- Seus pais chegaram.
- 2- Aquela é a professora de Inglês.
- 3- Lá é a sala dos professores.

- 1- Aqueles estudantes são do 9º ano.
- 2- Sua casa é linda.
- 3- Estas canetas estão quebradas.

- 1- Aqui na sala tem uma flor.
- 2- Minha mochila rasgou.
- 3- Essa menina é teimosa.

26) Pedir para montarem um mapa conceitual em dupla sobre pronomes demonstrativos, sem ajuda do professor.

Materiais:

- 11) Slides para revisão;
- 12) Folha branca;
- 13) Atividade para identificação do intruso nos grupos de frases.

Ideias para análise/relatório:

- Qual o nível lexical os estudantes apresentaram em relação a pronomes demonstrativos?
- Quais as dificuldades ficaram em evidência ao criarem o mapa conceitual?

Foco do teste:



APÊNDICE C- Ficha final

PRODUÇÃO DE VÍDEO

Procedimentos:

- 27) Pedir para escolherem o mapa conceitual que mais gostaram;
- 28) Reproduzi-lo no *software Cmap* (explicar seu uso);
- 29) Filmar cada estudante explicando seu mapa conceitual.
- 30) Responder ao questionário:

| Resposta | | |
|--|--|---|
| Você gostou de participar da pesquisa? |  |  |
| Você gostou de aprender a usar os MC? |  |  |
| O uso de MC ajudou a entender melhor os conteúdos? |  |  |
| Sugestões: | | |

Materiais:

- 14) Computador;
- 15) Câmera filmadora;
- 16) Questionário.