



CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES PARA A ELABORAÇÃO DE UM PROGRAMA DE ENSINO/SYLLABUS DE PORTUGUÊS-POR-ESCRITO (PPE) A SURDOS

Considerations for the designing a syllabus to the teaching of 'português-por-escrito' to deaf people

Daniele Marcelle GRANNIER¹

Renata ANTUNES²

RESUMO: O ensino da língua portuguesa para surdos tem sido assunto recorrente no âmbito das políticas linguísticas e educacionais do Brasil. Assim, julga-se necessária a elaboração de um programa de ensino linguisticamente pensado para auxiliar a construção de materiais didáticos para o ensino de português-por-escrito a surdos, respeitando a realidade educacional desses alunos. Dessa forma, este trabalho discorre sobre a educação de surdos no Brasil e sobre o que alguns teóricos preconizam para um programa de ensino. Trata do ainda o ensino de português como segunda língua, entendido como português-por-escrito (PPE), postulado por Grannier (2002).

PALAVRAS-CHAVE: Surdez. Programa de Ensino. Ensino de LP como L2.

ABSTRACT: Teaching Portuguese language for deaf people has been a recurrent subject in the scope of the linguistic and educational policies of Brazil. Therefore, it is required to elaborate a linguistically thought-out syllabus to assist the construction of didactic materials for teaching Portuguese to deaf students, respecting the educational reality of these students. Thus, this paper discusses the education of the deaf in Brazil and what some theorists advocate for a syllabus. It also deals with teaching of Portuguese as a second language, understood as 'português-por-escrito' (PPE), postulated by Grannier (2002).

KEYWORDS: Deafness. Syllabus. Teaching PL as L2.

¹ UnB - Instituto de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística. danielemarcellegrannier@gmail.com

² UnB - Instituto de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística. renataasrezende@gmail.com

1. A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

De forma geral, até pouco tempo as escolas públicas regulares não matriculavam a maior parte das pessoas com deficiências. A ideia era que todas elas deveriam estudar nos Centros de Ensino Especial ou em instituições especiais que possuísem convênio com a rede pública, premissa que prevaleceu até a chegada da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº. 9.394/1996.

A LDB foi, oficialmente, o marco inicial para o início do processo de inclusão da pessoa com deficiência nas escolas públicas regulares, ou seja, a inclusão educacional teve seu real início em 1996 com a promulgação dessa lei.

A partir da leitura da LDB depreende-se que a educação especial precisa ser ofertada de preferência na rede regular de ensino. Em nenhum momento fica explícito que ela deve acontecer única e exclusivamente nas escolas regulares. É importante destacar esse fato, pois no texto da Lei nº 9.394 é dito que é dever do Estado ofertar a educação especial. Com isso, entende-se que é dever do Estado oferecer tanto escolas inclusivas, quanto escolas especiais (bilíngue) para surdo, dando a ele o direito de escolha.

A partir de 1997 as escolas regulares passaram a ser inclusivas e começaram a receber alguns alunos surdos, que muitas vezes não tinham atendimento educacional especializado adequado. Alguns professores, vezes por não saberem como lidar com a situação, deixavam os alunos surdos passarem por um processo denominado por Souza (2012) de ‘vitimização’, em que o surdo é tratado somente como vítima de sua deficiência, um pobre coitado sem capacidades, esquecendo o todo que é todo ser humano. Assim, colocavam os surdos de lado, sem explicações, ofertando-lhes exercícios com respostas, provas aquém de sua capacidade, suprimindo conteúdos e atividades importantes para seu crescimento intelectual, ou seja, dificultando o desenvolvimento do potencial do aluno e evidenciando uma ação caritativa do profissional de educação.

Não é difícil encontrar ainda hoje profissionais que trabalham com surdos e acham que ensinar a eles é somente uma questão de adaptação, de utilizar os conteúdos que são trabalhados com os ouvintes, retirando o que se julga ser

difícil para o surdo aprender e ofertando o restante a ele na Língua Brasileira de Sinais (doravante Libras), renegando ou desconhecendo a diversidade linguística existente entre ouvintes e surdos, entre a língua portuguesa (doravante LP) e a Libras, entre o ensino de segunda língua (doravante L2) e o de primeira língua (doravante L1).

A diversidade linguística demandada pela surdez é ponto crucial para a educação formal de surdos. Em um sistema que se predispõe a realizar uma educação bilíngue de qualidade, essa diversidade necessita ser pesquisada, compreendida, respeitada e, acima de tudo, levada em consideração em todos os momentos da elaboração do processo ensino-aprendizagem.

Após o impacto da mudança resultante da LDB, a permanência desses alunos nas escolas tornou-se propiciadora de reflexão sobre o trabalho pedagógico. Iniciou-se uma procura por maneiras de atender esses alunos, gestores iniciaram um processo de busca de formação e informação para as escolas e governantes, e demais responsáveis, tiveram que realizar transformações estruturais nas unidades de ensino e mudanças teórico-metodológicas nas políticas públicas de educação.

Dito isso, são inúmeras as concepções de como deve ser a educação bilíngue de surdos. Contudo, o que é importante para este artigo, é como o trabalho com a LP tem acontecido nos espaços que acreditam trabalhar a LP em uma perspectiva de ensino de L2 (doravante LP2).

Existem leis que asseguram que as instituições federais devem ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da LP2 para alunos surdos, estando as escolas munidas com professor especializados no ensino LP2 para alunos surdos, além de professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística inerentes aos alunos surdos. Porém, a construção destas garantias ainda encontra-se em etapa primitiva, sendo raros as especializações e cursos de educação continuada para professores de LP2 para surdos.

Ser professor de LP2 demanda formação específica e também de políticas públicas de educação que contemplem tal formação. Grannier (2007b, pág. 39) afirma que “o que faz sentido [...] é investir na formação de um novo profissional, com uma competência diferenciada do professor de LP como L1”.

A formação inicial dos professores de LP, em geral, não oferece todos os subsídios para o trabalho com alunos surdos, tarefa que demanda metodologias e estratégias diferentes. O que se percebe é que sem professores formados para exercer a função específica, não existe a possibilidade de o ensino de LP2 estar acontecendo de fato nas escolas brasileiras.

Pesquisas como as de Souza (2012), Karnopp (2010) e Botelho (2005) revelam que o ensino de LP para surdos acontece dentro de uma perspectiva de ensino de L1 e não de L2. Fato simples de compreender, haja vista, os professores terem sido formados em L1 e e terem formação para ensinar L1, não conhecendo, assim, como é o processo de ensino de uma L2.

2. ENSINO DE LP COMO L2

O ensino de LP2 pode acontecer em vários casos em que a L1 do aprendiz é outra, mas a língua de seu país é a língua portuguesa, como no caso de: indígenas brasileiros, brasileiros de comunidades que possuem línguas minoritárias, europeias ou asiáticas, e surdos brasileiros que tenham, ou deveriam ter, a Libras como L1, entre outros. Sendo assim, aqui será adotado o termo ensino de LP2 para surdos, por assumir que a Libras é a sua L1 e conseqüentemente, diante desse contexto, a LP deve ser sua L2³. E, apesar de muitas das estratégias utilizadas pelo ensino de português como língua estrangeira (doravante LE) serem valiosas para o trabalho com os surdos, seria equivocada a adoção do termo LE, pois os surdos não são estrangeiros. (GRANNIER, 2002, 2007).

O ensino de LP2 tem acontecido de forma consolidada há algum tempo quando o aprendiz em questão é um estrangeiro, estando ele no Brasil ou no exterior. Contudo, esse ensino é muito baseado na experiência empírica de pessoas que trabalharam ao longo do tempo ensinando português para estrangeiro, haja vista que até pouco tempo atrás não existiam cursos de formação de professores de LP como L2 ou LE e bastava o indivíduo ser falante

³ É sabido que nem sempre o surdo tem a oportunidade de aprender a Libras antes de ingressar na escola. Contudo, isso não invalida que essa sempre será sua L1.

de português para receber o *status* de professor de L2. Porém, o caso do ensino de LP2 para brasileiros não usuários da língua portuguesa se encontra em situação ainda mais complexa por existir a crença de que o Brasil é um país monolíngue e que, se a pessoa nasceu aqui ela deve saber português, fato que impede que a maioria dos programas faça a diferenciação entre ensino de LP como L1 e ensino de LP como L2 para brasileiros.

Dito isso, entende-se que o professor de LP como L1 diferencia-se do professor de LP como L2. Para Grannier (2014, p. 24), existem características que um professor de L2 deve apresentar, além da necessidade de ser um usuário competente da língua alvo: a) identificar as diferentes situações de ensino e tipos de aprendizagem - é necessário que o professor possua conhecimento acerca das variadas formas de ensino e de aprendizagem e mais importante ainda é saber reconhecê-los no ambiente de trabalho, pois essa identificação é fundamental para adequar materiais e abordagens, proporcionando tranquilidade ao se deparar com questões inusitadas; b) elaborar material didático - habilidade que se julga, no mínimo, muito útil ao se trabalhar com o ensino de L2, já que todo material didático publicado tem a tendência de se tornar estanque, precisando o professor fazer ajustes conforme a necessidade de seus alunos, c) superar diferenças - é necessário que o docente consiga compreender o aluno de forma ampla e para além das diferenças que pense existirem ou que realmente existam, dando a oportunidade das diferenças culturais serem compreendidas como forma de enriquecimento e não uma barreira para o aprendizado. (GRANNIER, 2014)

As habilidades advindas das características descritas anteriormente e propostas pela autora são interessantes na medida em que se compara com o ensino de L1. Nesse contexto, ensino de português a ouvintes, não se fala em abordagem de ensino, em elaboração de material didático, em processos de aquisição de segunda língua, em superação de diferenças e nem em identificação de tipos de aprendizagem nos cursos de Letras da esmagadora maioria das faculdades do país, sejam elas públicas ou particulares. Com isso, é possível compreender como o professor de LP como L2 para surdos tem trabalhado ao longo dos anos: com as abordagens, métodos, conhecimentos teóricos e materiais didáticos do ensino de LP como L1, com algumas adaptações.

Adaptações que em grande parte das vezes significam a subtração de ‘conteúdos difíceis’.

4. PORTUGUÊS-POR-ESCRITO – PPE

Como a situação do surdo é diferente, acredita-se que expressão ‘modalidade escrita’ tem sido usada, irrefletidamente, quando o objetivo é o ensino da LP a esses aprendizes. Sendo um empréstimo do processo de ensino-aprendizagem de L1 para ouvintes, o que teoricamente não acarretaria qualquer problema. Todavia, o emprego desse termo perpetua a prática de se oferecer à criança surda apenas uma adaptação do que é elaborado para a criança ouvinte.

Dito isso, entende-se que adotar a expressão ‘modalidade escrita’ e, conseqüentemente, os mesmos currículos, materiais e livros didáticos de ensino de L1 como sendo iguais para todas as pessoas, é um dos principais equívocos na educação bilíngue de surdos vigente, que pode ser uma das respostas para o insucesso de suas produções escritas. Seria, fazendo-se um paralelo simples e metafórico, o mesmo que ensinar uma criança a andar antes de ela engatinhar, o que é possível, mas provavelmente prejudicial. Diante do entendimento de que ensinar a modalidade escrita é uma etapa posterior, traz-se a proposta do português-por-escrito (doravante PPE), postulado por Grannier (2002).

O PPE, independentemente de ser para surdo ou como L2 para falantes de outras línguas diferentes da LP, condiz com o português que os ouvintes usam habitualmente. É a representação escrita do português falado, um recorte da LP oral com as características peculiares a essa modalidade da língua: emprego dos pronomes mais usuais, do vocabulário do dia a dia, das expressões informais, as orações mais simples, a ordem canônica dos constituintes e de outros aspectos gramaticais que compõem o discurso oral. O PPE é diferente da modalidade escrita que os ouvintes vão para escola aprender, de caráter mais formal, com ordens não canônicas dos constituintes, com algumas estruturas sintáticas particulares, vocabulário erudito, períodos longos e complexos.

Segundo Grannier (2002, 2007), o PPE corresponde ao português coloquial usado nas mais diversas situações habituais, à língua que é usada no dia a dia para conversar com o colega na escola ou o que mora ao lado de casa, nos aplicativos de mensagens instantâneas para celulares ou computadores, para compreender fatos simples e que são importantes para a construção da identidade social. Ou seja, o PPE é, guardada as devidas propriedades, a transposição da modalidade oral da LP para a escrita.

PPE ↔ modalidade oral da língua portuguesa por escrito

Em termos gerais, o PPE não revela uma novidade linguística como se pode imaginar. Ele reflete o que o conhecimento advindo dos mais de cem anos de estudos da Linguística Aplicada ao ensino de L2 indica que deve ser ensinado para os falantes de línguas diferentes da LP, e que, no caso dos surdos, deve ser feito de forma escrita e utilizando estratégias visuais⁴, já que não pode ser transmitido oralmente. Dessa forma, pode-se pensar erroneamente que não existe inovação alguma, que seria somente utilizar o mesmo conteúdo, no entanto é preciso conhecer as especificidades linguísticas dos surdos e é, respeitando esse contexto, que o PPE se dá.

Para melhor compreensão da proposta de Grannier (2002, 2005, 2007) sobre o português-por-escrito – PPE, é preciso considerar a existência de quatro fatores, são eles:

1) processos de aquisição – compreender as diferenças existentes entre aquisição de modalidade escrita e modalidade oral da língua, saber diferenciar modalidade escrita da modalidade oral por escrito;

2) metodologia de ensino – conhecer as metodologias de ensino de segunda língua. É necessário compreender que, no caso do ensino de LP, não se trata de educação de surdos e, sim, dos procedimentos que foram testados e consolidados pela Linguística Aplicada ao ensino de línguas, aplicando para o ensino de LP a surdos;

3) Recursos metodológicos específicos – entender estratégias visuais como sendo a junção das estratégias metodológicas utilizadas no ensino aos surdos

⁴ Estratégia visual é o uso de todos os meios visuais possíveis para ensinar algo ao surdo.

com os conhecimentos relativos às metodologias de ensino de L2 advindas da Linguística Aplicada e

4) Uso de um PE/syllabus próprio – conhecer quais pontos devem ser enfocados para o ensino de uma língua.

Ainda se faz importante dizer que o PPE compõe uma fase do processo de ensino-aprendizagem da LP como L2 para surdos, etapa que deve ser precedida pelo o que Grannier (2002, 2005, 2007) intitula como ensino do pré-português⁵ e sucedida pelo ensino da modalidade escrita da língua.

Apesar de o ‘pré-português’ e a ‘modalidade escrita da língua’ não serem o foco do presente artigo, julga-se dizer que eles compõem, juntamente com o PPE, as etapas do percurso do processo de ensino-aprendizagem da LP como L2 a surdos adotado neste trabalho.

Semelhante ao que acontece com o ouvinte, o ideal com o surdo seria, primeiramente, iniciá-lo na representação escrita da sua L1, no caso a Libras, para, depois, passar para o processo de aprendizagem da escrita da LP. Entretanto, sabe-se que ainda não se tem um sistema de escrita utilizado pela comunidade surda em sua totalidade, o que dificulta o início do referido processo. Porém, é extremamente recomendável que a criança surda tenha contato com usuários da LS, de preferência surdos adultos, desde muito cedo para adquirir Libras. A não existência de uma escrita consensual da LS não anula o aprendizado da escrita da LP.

O pré-português é baseado nas unidades portadoras de significados: as palavras. Grannier (2005) propõe um trabalho com cerca de 300 palavras pertencentes ao universo dos alunos e que serão apresentadas baseadas na correspondência entre significante (a palavra escrita em uma tira) e significado (a figura), tendo como meta proporcionar ao aluno o reconhecimento da relação simbólica trazida pela combinação de cada significante com o seu significado.

Comparações das habilidades/competências entre quaisquer pessoas devem ser evitadas, já que a diversidade humana precisa ser respeitada. Logo, comparar o que os ouvintes fazem com o que os surdos fazem é ainda mais reprovável, devido às especificidades físicas de cada um e às oportunidades sociais desiguais ofertadas aos surdos. Também acredita-se que o trabalho com

⁵ Para mais informações sobre ‘pré-português’ indica-se a leitura de Grannier (2002, 2005, 2007)

uma L2 não deve se pautar no trabalho com uma L1, mas, diante do perfil da educação bilíngue para surdos no Brasil, em que surdos estudam com ouvintes, vê-se a necessidade de fazer uma analogia entre as etapas de educação para as duas parcelas de alunos mencionadas, a fim de mostrar a qual etapa do ensino de LP2 corresponde determinada etapa da educação regular.

Desde 2016 a matrícula obrigatória das crianças no Brasil é a partir dos quatro anos de idade. Dessa forma, pressupõe-se neste artigo que a criança surda tenha na Educação Infantil, aos quatro e cinco anos de idade, todo o processo ensino-aprendizado focado na Libras. Somente no 1º ano da Educação Infantil, aos seis anos de idade, será introduzido o pré-português, preferencialmente ao final do semestre⁶.

Sendo assim, assume-se que no 2º ano do Ensino Fundamental, aos sete anos de idade, após dois anos de trabalho focado na Libras e alguns meses de trabalho com o pré-português, a criança surda estará preparada e deverá ser introduzida ao PPE. Nessa proposta o surdo precisa primeiro se familiarizar com o que é a representação escrita, o pré-português, para depois poder voltar-se para a aprendizagem da LP propriamente dita (estruturas e usos), ou seja, o PPE e, assim, poder ser preparado para o trabalho com a modalidade escrita propriamente dita.

O PPE é o português coloquial, a língua que deve ser usada no dia a dia para conversar por escrito com o colega ouvinte que mora ao lado de casa ou estuda na mesma escola, para falar através da escrita com a mãe ouvinte e os demais parentes que não usam a Libras, para responder sobre fatos simples, como a forma que os pais descobriram a surdez, para fazer parte da sociedade como um todo e não somente da 'comunidade surda'.

O PPE e a modalidade escrita, apesar de na superfície serem diferentes, no fundo são partes de uma mesma língua e, assim sendo, em determinado momento eles se fundem e se transformam em um único objeto, que é a LP. Com isso, é possível afirmar que o surdo, depois de adquirir o pré-português, precisa começar a aprender o PPE, e ao longo do tempo essa aprendizagem pode ir se mesclando com a aprendizagem da modalidade escrita da LP até chegar um

⁶ Ao final do semestre, pois acredita-se que o surdo deve ter pelo menos dois anos e meio de contato somente com a Libras, para que assim possa adquirir conhecimento de mundo em sua L1.

momento em que o procedimento se transforma por completo no processo de ensino-aprendizagem da modalidade escrita. Porém, não se pode esquecer que o trabalho com os alunos surdos deve estar regido por metodologias de ensino de L2.

Por todos os motivos examinados acima, ensinar português a surdos (assim como, para o surdo, aprender português) é uma tarefa sem paralelos. Requer empenho excepcional, metodologia especial, condições gerais e um tempo que nem sempre são encontrados. (GRANNIER, 2002, p. 05)

Dessa forma, surge a necessidade de se propor um programa de ensino/*syllabus* para esse trabalho, que contemple as especificidades do PPE, com enfoque nas estruturas e nos usos correntes da LP, que não precisam ser ensinados ao ouvinte porque ele já os domina desde muito cedo. Um programa de ensino/*syllabus* para PPE a surdos é importante para auxiliar a elaboração de uma educação realmente bilíngue para surdos.

5. PROGRAMA DE ENSINO - PE⁷

O termo 'programa de ensino' (doravante PE) foi usado primeiramente pelos britânicos para definir qual declaração de assunto, tópicos ou áreas seriam trabalhadas pelo curso que conduziria a uma determinada prova/avaliação, seja ela qual fosse. Tanto os professores como os estudantes utilizavam esse PE para nortear o trabalho de preparação para a prova. Os cursos, na maioria das vezes, estavam unicamente ligados a essa declaração de conteúdo. (BRUMFIT, 1984)

De acordo com Brumfit (1984), no início da propagação do termo PE, alguns linguistas, como Reibel (1969), e Macnamara (1973), mantinham uma postura cética quanto à possibilidade de escolha e organização de itens que pudessem gerar bons resultados no processo ensino-aprendizagem de L2. Essa visão era compartilhada pela Escola de Lancaster, representada por Cadlin e Breen, que advogavam fortemente contra a ideia de um PE fixo, planejado, pré-

⁷ 'Programa de Ensino' é uma tradução livre do termo *Syllabus*.

ordenado e imposto pelos professores aos alunos, recomendando que o PE seja aberto e negociável entre as partes envolvidas no processo ensino-aprendizagem.

Frente ao exposto, vê-se tanto a existência de grupos que seguiam o PE de forma rigorosa, como a existência de grupos que nem mesmo acreditavam na possibilidade de elaboração de um programa fixo, tornando, assim, o assunto extenso e controverso. Para além do contraditório, também se tem a diversidade de concepção, a respeito do termo, por aqueles que advogam a favor da elaboração de um PE.

Segundo Nunan (1988), são várias as discordâncias a respeito da substância do PE, mas é possível verificar, em todos os escritos sobre o tema, referência a uma natureza ‘ampla’ e a outra ‘restrita’. O autor afirma que a distinção encontra-se no fato de que alguns pesquisadores definem programa de ensino como sendo a seleção e a ordem dos conteúdos a serem trabalhados durante um curso de línguas, deixando a metodologia separada — ‘natureza restrita’. Outros estudiosos acreditam que a metodologia não pode estar desvinculada da seleção e ordem dos conteúdos, ou seja, para além de conter o *que* deve ser trabalhado, um PE também deve apresentar *como* trabalhar, sendo o conteúdo e a metodologia de ensino desse conteúdo, igualmente importantes — ‘natureza ampla’.

Contudo, Nunan (1988, p. 6, tradução nossa) diz que “um *programa de ensino* é uma declaração de conteúdo, que é usada como base para planejamento de cursos de vários tipos, e que a tarefa do elaborador é selecionar e graduar esse conteúdo”⁸. Ou seja, o autor, a princípio, corrobora com a natureza restrita, colocando a metodologia fora do escopo do PE e ainda traz para a discussão o papel do elaborador de PE.

Para Krahnke (1987, p. 11, tradução nossa⁹) “Um *programa de ensino* para o ensino de línguas, então, é a substância linguística e temática que compõe o ensino”. Para o autor essa composição pode ser feita de acordo com o que se pretende, indo do PE linguístico, em que o conteúdo é composto pelas formas gramaticais e lexicais da língua, até o PE semântico/informacional, em que o

⁸ [...] syllabus is a statement of content which is used as the basis for planning courses of various kinds, and that the task of the syllabus designer is to select and grade this content.

⁹ A language teaching syllabus, then, is the linguistic and subject matter that make up the teaching.

conteúdo é formado por certas habilidades ou informações e a forma da língua é apresentada eventualmente.

É possível perceber que tanto Krahnke (1987) e Nunan (1988) comungam da ideia da natureza restrita para a construção do PE. Contudo, existem autores que definem a abordagem ampla como norteadora desse processo, é o caso de Candlin (1984), que afirma que qualquer PE trará alguns pressupostos acerca da língua e de outros temas, como processos pedagógicos e sociais que para ele são inerentes à sala de aula. Ao afirmar que os processos pedagógicos fazem parte de um PE, é possível depreender que o autor concebe o PE dentro de uma visão ampla, onde o conteúdo e sua organização estão presentes, assim como a forma como eles serão trabalhados, dando lugar às questões metodológicas.

Diante da dicotomia a respeito da composição do PE, surge a necessidade de diferenciá-lo de currículo. Krahnke (1987, pág. 9, tradução nossa¹⁰) declara que essa distinção não tem sido clara na literatura, mas que, para ele, o PE é mais resumido, específico e concreto do que um currículo, sendo que o PE está contido no currículo, mas o inverso é impossível. O autor afirma que “currículo pode especificar apenas objetivos (o que os alunos serão capazes de fazer ao final da instrução), enquanto o PE especifica o conteúdo das aulas utilizado para levar os alunos às metas”.

Allen (1984) contribui para a discussão ao afirmar que as questões do método, ou seja, como trabalhar os conteúdos, deve ficar a cargo do currículo. Assim, o autor trata o *PE* de natureza ampla como sendo sinônimo de currículo. Diferenciar PE de currículo é importante para este trabalho já que se assume, nesta proposta, um PE com características mais próximas de um de natureza restrita, pois, como já mencionado, não se tem o intuito de indicar como cada unidade deve ser ensinada, apesar de relatar qual abordagem acredita ser a que melhor se ajusta aos pressupostos deste trabalho. Essa postura se deve ao fato de que a proposta não tem intenção de sugerir métodos de ensino, pois não se acredita que, diante de um trabalho bastante novo como o ensino de LP a surdos, exista um único método capaz de nortear todo um curso de ensino dessa língua e sim uma junção de vários métodos que podem ainda ser combinados com o perfil

¹⁰ [...] curriculum may specify only the goals (what the learners will be able to do at the end of the instruction), while the syllabus specifies the content of the lessons - used to move the learners toward the goals.

do professor, que por muitas vezes desenvolve métodos e técnicas próprios que geram resultados interessantes para o processo ensino-aprendizagem.

Entretanto todos os autores citados ressaltam que a elaboração de um PE depende sobremaneira das crenças linguísticas e pedagógicas dos elaboradores, de modo que mesmo um PE restrito não estará completamente desconectado de questões metodológicas.

Dessa forma, embora as premissas de um PE propostas neste trabalho tenham mais características de um PE de natureza restrita, tendo em vista que será apresentada uma lista de itens gramaticais a serem trabalhados, ele não se distancia da concepção de Candlin (1984), considerando que esta lista envolverá pressupostos linguísticos e também pressupostos pedagógicos como pano de fundo, pois acredita-se que no caso do ensino de PPE a surdos a abordagem Foco-na-forma (FonF) e as estratégias visuais são mais adequadas. Com isso, a ideia proposta encaixa-se melhor em uma posição híbrida.

Com o que foi exposto, é possível perceber que questões da natureza do PE podem ser ainda muito debatidas e a Linguística Aplicada oferece uma base consolidada que subsidiará a elaboração do nosso programa de ensino/*syllabus* de português-por-escrito (PPE) a surdos.

6. PRIMEIRO ESBOÇO DO PE

Diante de todas as essas questões teóricas, que têm como objetivo maior trazer considerações preliminares para a elaboração de um programa de ensino/*syllabus* de português-por-escrito (PPE) a surdos, será trazido a seguir um esboço de como se pode desenvolver a proposta de um PE completo. Importante ressaltar que, por ser um esboço, os itens dos temas ‘verbos’ e ‘tópicos gramaticais’ presente na tabela a seguir são, neste momento, ilustrativos e necessitam de revisão.

Tabela 1

Níveis	Tempos verbais	Unidades	Verbos	Tópicos gramaticais
Nível 1-A 5 meses (1 bimestre letivo) 20 semanas	-Presente indicativo	1 (4 sem) 30h	Ser (de) (posse e proveniência) Estar(pres) Estar com/de/em Estar (tempo)	Afirmção Pron. Pess. (eu, ele-s/ela-s, você-s, nós/ a gente) Pron. Poss. (meu/minha, dele/dela, seu/sua) Pron. inter. (qual, quem, onde)
	-imperativo	2 (4 sem) 30h	1ª conj. Gostar de, Falar (de), Brincar (de, com), Dançar, andar (de)	Afirmção e negação Artigos definidos e indefinidos Gênero dos nomes De +art.; em + art.
		3 (4 sem) 30h	2ª conj. Ler, escrever, correr, aprender, Dar (diferentes sentidos), ter, fazer, querer	Interrogação Pron. poss. (meus-as, seus-as, deles-as, nosso-a/nossos-as); Pron. demonstrativo (esse-a, aquele-la,)
		4 (4 sem) 30h	3ª conj abrir, assistir, dividir Ir, ouvir, vir	Exclamação e interrogação (que, mas que) Conj. (e, mas) Prep. De lugar
		5 (4 sem) 30h	Imperativo 1ª, 2ª e 3ª conj Conhecer, saber, dizer	Exclamação Plural dos nomes (terminados em L) Usos dos artigos definidos e indefinidos Pron. Inter. (Por que, quando, que horas) Advérbios de tempo

Fonte: criado por Antunes (manuscrito)

A ideia principal para a elaboração do PE é que ele possa ser utilizado por profissionais que trabalham com o ensino de LP a surdos, respeitando a realidade em que ele atua. Dessa forma, o esboço tem como público alvo professores de crianças surdas¹¹ a partir dos sete anos de idade, que tenham, de preferência, contato com a Libras há no mínimo um ano.

As aulas de PPE devem acontecer três vezes por semana, em dias alternados, preferencialmente. A proposta é que cada aula aconteça da seguinte forma: 1h15 de aula com intervalo de 15min e depois mais 1h15 de aula. Cada unidade deve ser trabalhada em quatro semanas, perfazendo um total de trinta horas/aula por unidade e, assim, cada nível tem 150 horas/aulas.

Pode parecer muito tempo para cada unidade. Porém, não se pode esquecer que está se falando em alunos surdos de sete anos que estão tendo contato com a LP pela primeira vez. Assim, será preciso uma considerável quantidade de horas para trabalhar cada unidade, levando em consideração que não é somente o ponto gramatical trazido no esboço anterior que deve ser trabalhado. Têm-se ainda as várias questões semânticas, culturais e lexicais que necessitam de várias horas de prática para que se dê a apropriação dos inúmeros usos linguísticos que cada ponto envolve, de modo que o aluno possa

¹¹ Não há nada que impeça de usar o PE para adolescentes e adultos.

posteriormente criar frases bem formadas que incluam os pontos trabalhados em aula.

É imperioso lembrar que a terminologia gramatical (presente do indicativo, conjunção, preposição, artigo e outros) contida no PE é para uso 'único e exclusivo do professor/elaborador de material didático', ela não precisa e não deve ser nomeada para os alunos, principalmente com crianças. Cada um dos tópicos gramaticais deve estar nos textos que o professor escolher para a elaboração do material e deve ser empregados várias vezes em exercícios diferentes, lembrando que o que será trabalhado na primeira unidade deve voltar a aparecer nas unidades seguintes e assim sucessivamente. O reforço didático é de suma importância para o surdo, pois ele não se encontra em um ambiente de imersão, necessitando que o aprendizado formal da LP seja contínuo, porém, representando os pontos de maneira variada, para não se tornar enfadonho.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que seja necessário compreender as especificidades do ensino de LP a surdos, da educação de surdos, o que é ensinar uma L2 e a diferença entre LP e PPE. E, assim, de posse desse conhecimento e da compreensão das especificidades linguísticas demandadas pelo ensino de L2 a surdos, assumir que é necessário criar um PE voltado exclusivamente para o ensino de PPE a surdos.

Enfatiza-se a necessidade de uma abordagem específica para o ensino de uma língua oral auditiva por escrito aos surdos, o que inclui a adoção, num primeiro momento, do PPE, para posteriormente trabalhar a modalidade escrita, já ensinada tradicionalmente na escola.

Dessa forma, cabe a observação da necessidade de gradação dos conteúdos e das práticas, consolidados em materiais didáticos preparados especialmente para esses fins, a partir de um PE próprio, e não resultante da adaptação dos currículos dos ouvintes.

REFERÊNCIAS

- ALLEN, J.P.B. (1984). **General purpose language teaching: variable focus approach**. In C. J. Brumfit (ed). *General English Syllabus Design*. Oxford: Pergamon, 1984.
- BOTELHO, P. (2005). **Linguagem e letramento na educação de Surdos – Ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BRUMFIT, C. (1984). **Communicative Methodology in the Language Teaching**. Cambridge, Cambridge University Press.
- CADLIN, C. (1984). **Syllabus design as a critical process**, in Brumfit (1984)
- GRANNIER, D. M. (2002). **Português-por-escrito para usuários de Libras**. Ver. Integração ano 14 – nº 24/2002, p. 48-51.
- _____. (2007). A jornada lingüística do surdo da creche à universidade. In: KLEIMAN, A. B. & CAVALCANTI M. C. (orgs.), **Lingüística Aplicada: Suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado das Letras.
- _____. (2014). O ensino de português como L1 e como L2. In: Souza, S. L. **O ensino de língua portuguesa na contemporaneidade em diferentes perspectivas**. Curitiba, PR: CRV.
- KARNOPP, L. B. (2010). Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos. In: Fernandes, E. (Org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação.
- KRAHNKE, K. (1987). **Approaches to syllabus design for foreign language**. New Jersey: CAL.
- MACNAMARA, J. (1967). **Bilingualism in the modern world**. 23 J. of social issues.
- NUNAN, David (1988). **Syllabus Design - Language Teaching: A Scheme for Teacher Education**. Oxford: Oxford University Press.
- REIBEL, D. (1969). **Language learning analysis**. *International Review of Applied Linguistics*, 7(4), 283-294.
- SOUZA, R. A (2012). **Letramentos de alunos surdos para a vida**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. UnB: Brasília.