UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE

LUANA DA MOTA SANTOS

EXPRESSÕES METAFÓRICAS E O INSTAGRAM: UMA PROPOSTA DE LEITURA E AMPLIAÇÃO DE SENTIDOS EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS

Itabaiana – SE

2020

LUANA DA MOTA SANTOS

EXPRESSÕES METAFÓRICAS E O INSTAGRAM: UMA PROPOSTA DE LEITURA E AMPLIAÇÃO DE SENTIDOS EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS

Relatório de Pesquisa apresentado à Coordenadoria de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Sergipe – núcleo Itabaiana – como requisito total à obtenção do título de mestre e que está inserido na área de concentração Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras

Orientadora: Profª Drª Ana Flora Schlindwein

Itabaiana – SE

2020

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força em todos os momentos difíceis e pela presença constante em minha vida.

A minha mãe Gilvanira, exemplo de humildade, força, garra e amor incondicional, pelo incentivo que deixou marcas em mim até hoje...Jamais te esquecerei! Eu te amo, mãe!

Ao meu pai Luciano e meu irmão Bismarck, por estarem ao meu lado em todos os momentos. Pai, seu sorriso me contagia, sua juventude também... Espero tê-lo comigo por longos anos! Também te amo incondicionalmente!

Ao meu marido, Pedro, pela parceria de sempre, companheirismo, encorajamento, idas e voltas da UFS todas as semanas por quase dois anos. Obrigada, meu amor.

A minha amiga, presente da graduação em Letras, Maristela Félix, pelo incentivo para ingressar no mestrado, paciência para ouvir meus anseios e inquietações e pela caixa de livros emprestada sem data para devolução. Obrigada, amiga!

À professora Dra. Ana Flora Schlindwein pelas orientações, pelas palavras precisas e pela dedicação. Se não fosse você, não teria conseguido.

À equipe docente do PROFLETRAS, unidade Itabaiana-SE, pela oportunidade de amadurecer minha atuação profissional, ao apontar possibilidades de mudanças positivas no ensino da Língua Portuguesa. Em especial, ao professor Dr. Carlos Magno, pelas primeiras orientações sobre meu tema e sobre a pesquisa, também por participar ativamente em todos os momentos dessa experiência única que foi o mestrado.

Aos membros da banca examinadora, Profª. Dra. Ivani Silva e Prof. Dra. Elaine Cristina Silva pelas sugestões apresentadas na qualificação, que serviram para o amadurecimento das ideias abordadas neste trabalho. Aos membros da banca de defesa, Profª. Dra. Desirée de Vit Begrow e Prof. Dr. Carlos Magno Santos Gomes, pelas contribuições neste momento tão importante.

Aos colegas da turma 05. Sou grata a vocês, pelo acolhimento e parceria, ao compartilharmos anseios, dúvidas, ideias e textos.

À professora da sala de recursos Alessandra Rezende e aos alunos surdos partícipes da pesquisa, pelo apoio no desenvolvimento e execução do projeto interventivo, além do acolhimento e carinho direcionados a mim. Vocês são especiais!

À Prefeitura de Areia Branca/SE, em nome da Secretária de Educação, Esporte e Lazer Josineide Oliveira Alves que desde o primeiro momento se mostrou solicita em resguardar o meu direito da licença periódica para estudos. Meu muito obrigada!

À Capes, pelo financiamento da pesquisa.

Obrigada a todos!

RESUMO

O surdo, para ter amplo acesso ao conhecimento, deve partilhar da escrita do mundo ouvinte. Sendo assim, a leitura de diferentes gêneros textuais e sua multimodalidade é essencial para a aprendizagem da escrita do português, como para a compreensão do contexto social, cultural e ideológico perpassado. Nossa principal motivação é justamente essa construção de sentido realizada por surdos ao interpretar textos ricos em expressões metafóricas. Nesse contexto, a interpretação atribuída aos textos pelos surdos soa estranha para muitos ouvintes e isso acontece devido aos traços culturais e diferenças linguísticas. A partir dessas observações, o objetivo principal deste Trabalho de Conclusão Final (TCF) do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) é contribuir com uma reflexão acerca do ensino de língua portuguesa (LP) para surdos, apresentando uma prática de intervenção direcionada a três alunos da sala de recursos de uma escola estadual localizada no município de Itabaiana/SE. Além da descrição das bases teórico-metodológicas, foram apresentados os resultados da efetiva aplicação e um produto final que consiste na criação de uma página educativa no Instagram, rede social com mais de um bilhão de usuários utilizada para compartilhamento de fotos e vídeos e que serviu para divulgação das atividades desenvolvidas. O gênero textual escolhido foi o anúncio publicitário, pois nele encontramos, dentre outros recursos linguísticos, as metáforas conceituais, e consequentemente as expressões idiomáticas (EIs). Para tanto, a base teórica que fundamenta essa posição faz-se em torno dos estudos de Lakoff e Johnson (1980, 2002), com o princípio de projeção de propriedade da Teoria da Metáfora Conceitual. As concepções de gênero textual e leitura foram respaldadas, fundamentalmente, em Marcuschi (2005, 2008). Os critérios que definem a análise das EIs encontram-se em Ortíz Alvarez (2000). Além disso, por se tratar de uma intervenção para solucionar um problema diagnosticado, a metodologia adotada neste trabalho possui alguns elementos da pesquisa-ação proposta por Thiollent (2011). Rojo (2012, 2013, 2015) demonstra que as novas tecnologias exigem o desenvolvimento de diferentes habilidades para a compreensão de hipertextos, por isso também forma a base teórica deste trabalho, juntamente com Farias (2002, 2003, 2006) e Costa (2015), dentre outros, que abordam o universo da surdez e o ensino de língua portuguesa para surdos. Os resultados desta pesquisa mostraram que estratégias de ensino diferenciadas, apoiadas em estudos acadêmicos e desenvolvidas por docentes em sala de aula promovem a compreensão mais ampla da LP por alunos surdos bilíngues. Além do mais, o uso de diferentes semioses, assim como do gênero anúncio publicitário, ampliaram a leitura de mundo desses alunos.

Palavras-chave: Leitura. Português para surdos. Expressões idiomáticas. Instagram.

ABSTRACT

The deaf to have broad access to knowledge must share the writing of the listening world. Thus, the reading of different textual genres and their multimodality is essential for learning to write Portuguese, as well as for understanding the social, cultural and ideological context that has passed. Our main motivation is precisely this construction of meaning performed by deaf people when interpreting texts rich in metaphorical expressions. In this context, the interpretation attributed to texts by the deaf sounds strange to many listeners and this is due to cultural traits and linguistic differences. Based on these observations, the main objective of this Final Conclusion Work (TCF) of the Professional Master of Arts (PROFLETRAS) is to contribute to a reflection on the teaching of Portuguese language to the deaf as a second language (L2), presenting an intervention practice directed to three students in the resource room of a state school located in the municipality of Itabaiana / SE. In addition to the description of the bases theoretical-methodological, the results of the effective application will be presented and a final product consisting of the creation of an educational page on Instagram, a social network with more than one billion users used to share photos and videos and which will serve to publicize the activities developed . The chosen textual genre was the advertisement, since in it we find, among other linguistic resources, conceptual metaphors, and consequently idiomatic expressions (IS). For this, the theoretical basis that underlies this position is based on the studies of Lakoff and Johnson (1980, 2002), with the principle of projection of ownership of the Theory of Conceptual Metaphor. The conceptions of textual genre and reading were supported, fundamentally, in Marcuschi (2005, 2008). The criteria that define the analysis of the IS are found in Ortíz Alvarez (2000). In addition, as it is an intervention to solve a diagnosed problem, the methodology adopted in this work uses some elements of action research by Thiollent (2011). Rojo (2012, 2015) prove that new technologies require the development of different skills for understanding hypertexts, so they also form the theoretical basis of this work, together with Farias (2002, 2003, 2006) and Costa (2015), among others, who approach the universe of deafness and the teaching of Portuguese as L2. The results of this research showed that differentiated teaching strategies, supported by academic studies and developed by teachers in the classroom, promote a broader understanding of LP by deaf bilingual students. In addition, the use of different semioses, as well as the advertising genre, facilitated the critical literacy of all involved from the work of reading and understanding the IS, thus contributing to the expansion of the reading of the world of these students.

Keywords: Reading. Portuguese for deaf people. Idiomatic expressions. Instagram.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Informações retiradas do livro *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*..... *34*

Tabela 02: As expressões idiomáticas trabalhadas e as respectivas frases dos anúncios publicitários..... 36

Tabela 03: Roteiro das oficinas..... 37

Tabela 04: Palavras desconhecidas pelos alunos..... 41

Tabela 05: Resultados..... 45

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Exemplos de figuras relacionadas às expressões idiomáticas 39

Figura 2 –Exemplos de alguns anúncios publicitários estudados 43

Figura 3 –Anúncio publicitário das chinelas Havaianas 44

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento educacional especializado

EIs - Expressões idiomáticas

EJA- Educação de Jovens e Adultos

L1 - Primeira língua

L2 - Segunda língua

Libras - Língua Brasileira de Sinais

LP - Língua portuguesa

LPS - Língua portuguesa para surdos

LS - Língua de sinais

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PL2 - Português como segunda língua

PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras

TCF- Trabalho de Conclusão Final

TICs- Tecnologias da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....09

1- LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA: DUAS LÍNGUAS, DOIS MUNDOS.....14

1.1 Língua portuguesa como segunda língua para surdos 14

1.2 Dificuldades enfrentadas por surdos na aprendizagem da leitura do português 17

2- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA……..20

2.1 Teoria das metáforas cognitivas.....20

2.2 As expressões idiomáticas e a motivação metafórica.....22

2.3 Anúncio publicitário, gênero textual e escola.....24

3- METODOLOGIA.....26

3.1 Aspectos da pesquisa-ação. 26

3.2 Sujeitos da pesquisa e contextualização da escola.....27

4- PROPOSTA DIDÁTICA.....30

4.1 O *Instagram* como objeto de aprendizagem.....30

4.2 Produção e circulação de material para o *Instagram*: uma proposta de multiletramentos……. 33

4.3 Das oficinas..... 35

5- RELATO DA EXPERIÊNCIA..... 38

REFERÊNCIAS.....51

ANEXOS.....53

APÊNDICES.....68

INTRODUÇÃO

A inclusão é uma temática bastante divulgada tanto no contexto social quanto no escolar. A todo instante, novas propostas estão sendo lançadas para a melhoria da educação e um exemplo disso é a questão da formação de professores na perspectiva da inclusão. Escolas devem possibilitar o acesso de todas as crianças e adolescentes em classes regulares de ensino. Caso haja a necessidade de um atendimento especializado, ele será feito em salas de recursos, ambientes adaptados para auxiliar os alunos com deficiência.

Ao desenvolver competências e habilidades, esses discentes não se sentem excluídos e possuem uma maior sensação de pertencimento à comunidade escolar. Vale ressaltar que esse atendimento não é um reforço escolar, como já foi confundido em algumas escolas antes de a nova política ajustar o público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Atualmente, a Resolução nº 4 CNE/CEB (2009), no seu artigo 2º, determina que o AEE "tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem." Ademais, só devem ser atendidos nesses locais alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades.

Para que esse trabalho em turno contrário ocorra com sucesso, o docente da sala de recurso deve se unir ao da sala regular com o intuito de identificar as necessidades de cada criança e/ou adolescente. Ao haver uma constante comunicação entre os educadores, cada um perceberá a possível evolução em ambas as classes.

Com relação a esse atendimento especializado, o Ministério da Educação definiu o modelo multifuncional, ou seja, salas que agrupam diferentes deficiências. Mas é com relação à formação do professor que existem as maiores disparidades. Não adianta uma sala de recursos bem equipada se não existir um programa contínuo de capacitação de professores que atuam nesse espaço.

Se a escola colocar as crianças em salas de aula somente por colocar e não as estimular para que haja aprendizagem, ela não estará realizando sua função social que é a de socializar o saber, historicamente produzido e acumulado, para todos. De fato, trabalhar com a diversidade, em qualquer sala de aula, é uma tarefa difícil, conquanto não se deve ignorar as diferenças ou impedir o exercício da individualidade, e sim favorecer o diálogo.

Além do mais, conforme a Pedagogia dos Multiletramentos discutida no Brasil por Rojo (2012), a escola deve incluir no currículo a grande variedade cultural presente nas salas

de aula de um mundo globalizado. A mistura de raças, cores e culturas não é algo novo aqui no Brasil, o que surpreende é a resistência ainda perceptível à essa realidade. A partir desses pressupostos, torna-se necessário envolver os alunos com práticas de leitura e de escrita que possibilitem um repertório cultural mais amplo, englobando o "erudito" e o "popular", ou seja, textos híbridos que caracterizam diferentes formas de letramento. A perspectiva dos multiletramentos requer alunos críticos para refletir sobre a diversidade cultural e semiótica presente na sociedade, portanto essa visão deveria existir tanto na sala regular quanto na sala de recursos. No caso do aluno surdo, tal posicionamento somente se faz por meio da língua de sinais, sua língua de expressão, por isso a importância da presença do tradutor de língua de sinais na sala de aula como mediador de discussões, da divulgação e ampliação do uso de Libras por ouvintes que proporcionarão a troca de olhares, opiniões, pontos de vista necessários para a construção da criticidade.

No entanto, por muitos anos, a surdez foi vista como patologia, inserindo o surdo em um fracasso acadêmico, realidade essa que aos poucos tem sido alterada. Muitos dos surdos hoje estão cursando graduação e pós-graduação, porém há uma porcentagem que ainda tem como um desafio a finalização da Educação Básica. Somente na década de 2000, o modelo educacional bilíngue passou a fundamentar a pedagogia para surdos no Brasil, buscando "resgatar o direito da pessoa surda de ser ensinada em sua língua, a língua de sinais, levando em consideração os aspectos sociais e culturais em que está inserida" (SALLES, vol.1, 2005, p. 57). Segundo Svartholm (2014), esse modelo educacional tem como princípio o acesso à língua de sinais desde o nascimento da criança surda e serve de base para o ensino da segunda língua na modalidade escrita.

A partir desse momento, é importante para os surdos dominarem as duas línguas, a língua de sinais como sua língua de expressão e a língua escrita do país onde vivem, a língua oficial da nação. Esse contexto exige do professor de português estratégias e compreensão do que significa ensinar língua portuguesa (doravante LP) para alunos surdos. Além disso, deve ficar nítido para esse docente que a LP para surdos não é uma língua estrangeira (LE), porém a metodologia de ensino de português não pode ser a mesma adotada para ensinar brasileiros ouvintes.

Os surdos compartilham com outros surdos experiências de mundo visuais, por meio das imagens e movimentos que os cercam (SKLIAR, 1998; FARIAS, 2002). Posto isso, a leitura de mundo do aluno surdo é visual, logo é de fundamental importância "que se aprenda a língua portuguesa em suas modalidades leitura silenciosa, compreensão e escrita" (KELMAN, 2015, p.66). O texto é ferramenta básica de comunicação entre surdos e ouvintes que não

conhecem a Libras. Despertar o gosto pela leitura, tanto para os alunos surdos quanto para os ouvintes é de suma importância para a aquisição de novos conhecimentos e para a formação de seres autônomos. O surdo para ter amplo acesso ao conhecimento deve partilhar da escrita do mundo ouvinte. Mas, para que aconteça a compreensão dos textos escritos em língua portuguesa, a leitura deve preceder à escrita. A leitura de diferentes gêneros textuais e sua multimodalidade é essencial para a aprendizagem da escrita do português, "a fim de que os processos socioculturais, históricos e ideológicos que lhe são constitutivos possam ser (re)significados" (LODI; BORTOLOTTI; CAVALMORETTI, 2014, p. 134).

Sendo assim, a leitura é algo complexo, pois para a construção de sentidos somam-se diversos fatores. Nossa principal motivação é justamente essa construção de sentido realizada por surdos ao interpretar textos em LP. Essa interpretação se diferencia ainda mais quando se refere a textos ricos em paronímia, homonímia, polissemia e, principalmente, metáforas; elementos bastante produtivos nas diversas línguas e constantes alvos de diferenças, barreiras/entraves na construção de sentidos. Nesses contextos, a interpretação atribuída aos textos pelos surdos soa estranha para os ouvintes e isso acontece devido aos traços culturais e às diferenças linguísticas.

Tanto a LP quanto as línguas de sinais (doravante LS) são línguas ricas de termos parecidos, polissêmicos e metafóricos. Segundo Lakoff e Johnson (2002), praticamente tudo o que se diz ou escreve carrega um conteúdo extremamente metafórico. E como a metáfora está em tudo, nenhuma interpretação pode ser única, pois há alteração de sentido de um contexto para outro. Os falantes nativos de LP não percebem quando esses elementos metafóricos ou polissêmicos aparecem na sua fala, pensamento ou ação, tendo em vista a naturalização, derivada de seu contato no contexto linguístico e a gradual percepção de tais conceitos.

Apesar de considerarmos os estudos sobre a polissemia e a metáfora importantes para a interpretação de textos em LP por surdos, nosso trabalho destacará a compreensão da metáfora, pois ela é um objeto amplo de estudo e por considerarmos que a interpretação de termos parecidos ou polissêmicos pode seguir estratégias semelhantes às de uma interpretação de textos metafóricos.

A partir dessas observações, o objetivo principal deste trabalho é contribuir com uma reflexão acerca do ensino de língua portuguesa para surdos (LPS), explorando as questões culturais incorporadas às expressões idiomáticas que não são transmitidas de maneira natural para os surdos, como acontece com os ouvintes. O gênero textual escolhido para atingir esse objetivo foi o anúncio publicitário, devido ao seu caráter híbrido (linguagem verbal e não-

verbal) e à presença constante de expressões idiomáticas. Outrossim, são visualmente atrativos e ainda apresentam textos relativamente curtos, porém não menos complexos.

Já os objetivos específicos que nortearam este trabalho são: (i) ampliar a leitura de mundo dos alunos surdos participantes da pesquisa através do contato com material publicitário; (ii) buscar estratégias para o processo de leitura e interpretação de textos metafóricos em LP para surdos inseridos na educação básica.

Ademais, organizamos uma proposta de trabalhosinspirado na pesquisa-ação que está voltada para o ensino da leitura e interpretação de texto. Desta feita, o presente projeto – elaborado no âmbito do Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Sergipe (UFS)/Unidade Itabaiana e Itabaiana e em conjunto com o Grupo de Estudos e Pesquisas LALLI - Línguas Adicionais, Libras e suas Literaturas do Departamento de Letras Libras (DELI) da UFS – discorre acerca da criação de um objeto de aprendizagem, doravante OA, da sua aplicação em contexto educacional e da análise dos dados obtidos quando da testagem desse material. "O objeto de aprendizagem (OA) é uma vantajosa ferramenta de aprendizagem e instrução, a qual pode ser utilizada para o ensino de diversos conteúdos e revisão de conceitos." (AGUIAR; FLÔRES, 2014, p.12). Sendo assim, é um excelente aliado do professor em sala, podendo ser reaproveitado em diferentes contextos e criados em qualquer formato (digital ou não).

As inovações tecnológicas têm trazido novos olhares sobre o processo ensino-aprendizagem, por isso é necessário reconhecer o universo multimidiático e multissemiótico presentes na realidade atual. É importante destacar, que o ensino de LPS ainda é carente de material didático em ambiente virtual de aprendizagem e que a escola não se apropriou plenamente das inovações tecnológicas. As crianças surdas desenvolvem aprendizagens através da leitura e da experiência visual e, por isso, a escolha da criação de uma conta no *Instagram*, rede social com mais de um bilhão de usuários utilizada para compartilhamento de fotos e vídeos e que serviram para divulgação das atividades desenvolvidas em sala. Imagens, português escrito e a língua de sinais formaram um tripé para aprendizagem de valores e da escrita do português. As atividades foram realizadas por três alunos, na única turma de Atendimento Educacional Especializado (AEE) de uma escola estadual, localizada na cidade de Itabaiana, região Agreste de Sergipe.

Para tanto, a base teórica que fundamenta essa pesquisa faz-se em torno dos estudos de Lakoff e Johnson (1980, 2002), com o princípio de projeção de propriedade da Teoria da

Metáfora Conceitual. As concepções de gênero textual e leitura foram respaldadas, fundamentalmente, em Marcuschi (2005, 2008). Os critérios que definem a análise das EIs encontram-se em Ortíz Alvarez (2000). Além disso, por se tratar de uma intervenção para solucionar um problema diagnosticado, a metodologia adotada neste trabalho é influenciada pela pesquisa-ação nos termos de Thiollent (2011). Rojo (2012, 2015) comprova que as novas tecnologias exigem o desenvolvimento de diferentes habilidades para a compreensão de hipertextos. Por fim, Farias (2002, 2003, 2006) e Costa (2015), dentre outros, abordam o universo da surdez e o ensino de língua portuguesa para surdos.

Com o propósito de melhor explicar a influência dessas teorias nas partes constitutivas do caderno pedagógico, organizamos este TCF em quarto partes: o primeiro capítulo aborda o ensino da LPS e as dificuldades enfrentadas pelos surdos na aprendizagem da leitura, o segundo traz o referencial teórico adotado com referência para o desenvolvimento desta proposta, já no terceiro capítulo são abordadas questões metodológicas, além de retratar os sujeitos envolvidos na pesquisa e a própria escola, por fim, o quarto e último capítulo revela a proposta didática, trazendo a página do *Instagram* como OA e as oficinas que foram desenvolvidas no decorrer do processo; além desta introdução, das considerações finais, referências e apêndices. Diante do exposto, passamos ao primeiro capítulo que versa sobre a língua portuguesa e a Libras e as dificuldades enfrentadas pelos surdos na aprendizagem da leitura.

1 LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA: DUAS LÍNGUAS, DOIS MUNDOS

1.1 Língua Portuguesa para Surdos (LPS)

Grande parte do fracasso educacional dos surdos deve-se ao emprego de metodologias educacionais para ouvintes. Professores não estão preparados para ensinar português como língua não-materna e suas práticas metodológicas estão fundamentadas pela concepção oralista[1], com ouvintes e surdos precisam aprender a língua portuguesa como L1. Soma-se a isso, a ineficiência dos programas de capacitação de professores para lidar com o aluno surdo na classe regular de ensino (KELMAN, 2015).

Os docentes esperam que a criança e/ou adolescente faça leitura labial, contudo desconhecem que tal prática não é comum entre os surdos devido aos inúmeros obstáculos para aprender essa habilidade. Além disso, a leitura labial torna-se impossível quando o professor fala voltado para a lousa e não direcionado ao aluno. "No Brasil, é constatado que a grande maioria dos surdos submetidos ao processo de oralização não fala bem, não faz leitura labial, nem tampouco participa com naturalidade da interação verbal" (SALLES, vol.1, 2005, p.56-57). Diante dessa realidade, falar de identidade surda é apagar uma multiplicidade que existe dentro dessa comunidade: há pessoas que nasceram com surdez profunda e outras que perderam gradativamente a audição; há surdos que nasceram de pais surdos e há aqueles que nasceram de pais ouvintes. Há identidades, múltiplas, e que devem ser respeitadas.

E como uma parcela considerável de alunos surdos não apresentam resultados acadêmicos em níveis satisfatórios, acabam sendo tratados como tendo dificuldade para acompanhar o processo escolar e são vistos como pouco inteligentes. Os docentes também relacionam as dificuldades de aprendizagem do aluno surdo com a falta de linguagem. Chegam a considerar que para o aluno surdo a cópia é uma forma de aprendizagem. Nessa perspectiva, Karnopp (2015, p. 225) afirma que:

> Nossa tradição gramatical como professores de língua portuguesa sempre rejeitou a existência de uma pluralidade de manifestações linguísticas dentro do universo da língua portuguesa por parte de surdos; a própria escola não reconhece a situação bilíngue do surdo e rejeita de forma intolerante qualquer manifestação linguística diferente, tratando muitas vezes os alunos surdos como 'deficientes linguísticos'.

[1] Oralismo - na Alemanha, na segunda metade do século XVIII, Samuel Heinick defendia o ensino da língua oral aos surdos e rejeitava o ensino de línguas visuo-espaciais. Os surdos deveriam aprender a falar para se comunicar. Foi Heinick quem fundou a primeira escola pública oralista para crianças surdas. (POKER, 2009)

No caso da disciplina língua portuguesa somente o ensino em classes comuns seria totalmente inviável, pois nesses ambientes o ensino da língua portuguesa ocorre de maneira descontextualizada e, por conseguinte, distante das necessidades reais do aluno surdo. Ensinar o português para surdos e ouvintes da mesma forma não traria resultados significativos. Para solucionar essa problemática, Salles (2005, vol. 1, p.47) afirma que as aulas de língua portuguesa para surdos devem ocorrer em turmas exclusivas. No entanto, por estarem inseridos na cultura nacional, "o ensino da língua portuguesa deve contemplar temas que contribuem para a afirmação e ampliação das referências culturais que os identificam como cidadãos brasileiros".

Pelo que foi mencionado, é difícil para o surdo aprender português. Além de tudo isso, falta material apropriado, a cultura surda é desvalorizada ou, muitas vezes, desconhecida e o aluno surdo geralmente participa de um faz de conta, onde o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende. Dessa forma, o ensino de língua portuguesa apresenta-se dissociado do conhecimento de mundo e do conhecimento linguístico adquiridos anteriormente pelos alunos. Infelizmente, ainda é prioridade o estudo do vocabulário e a memorização das regras gramaticais que pouco contribuem para a formação de um leitor e produtor de textos. Como apontam Silva, Kumada e Nogueira (2012, p.254),

> [...] a escola, assumindo uma visão grafocêntrica da escrita, acaba lidando com o ensino da língua portuguesa para surdos de forma descontextualizada e se preocupando exclusivamente com o ensino de gramática e da ortografia, porque se ocupa com apenas um tipo de letramento - a alfabetização - prática que parece distante das necessidades reais dos alunos surdos.

Sendo assim, há uma necessidade de estratégias de ensino diferenciadas nas práticas de letramentos deste grupo. É preciso se distanciar dessa visão grafocêntrica[2] da escrita e buscar meios para o ensino de língua portuguesa para surdos de forma contextualizada. Para que educandos surdos compartilhem das práticas culturais do contexto social dos ouvintes, é crucial que o mundo semiótico seja mediado adequadamente. Desse modo, a aula de língua adicional

[2] "O grafocentrismo supervaloriza a escrita (ensinada no contexto escolar) como possibilidade de mobilidade social e desenvolvimento, levando à melhoria das condições de vida. " (SILVA; KUMADA; NOGUEIRA, 2012, p. 255)

> [...] deve criar condições para que o educando possa engajar-se em atividades que demandam o uso dessa língua para refletir sobre temas relevantes ao seu contexto e ampliar sua atuação através da compreensão da sociedade em que vive, da circulação segura por diferentes gêneros do discurso e da possibilidade de expressar o que quer dizer. Pensar em educação linguística como algo voltado a promover o letramento significa colocar o ensino de línguas adicionais a serviço de garantir as condições para que os educandos tenham elementos para perceber os limites que os seus recursos linguísticos podem impor à sua atuação e também as condições para que possam superar esses limites. (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p.134-135)

Assim, como as atividades em sala de aula devem ser relevantes para os estudantes de uma segunda língua, o uso de gêneros textuais é indicado. Por serem históricos, estão ligados a situações sociais e culturais de um povo. Segundo Marcuschi (2008, p.156), "toda vez que desejamos produzir alguma ação linguística em situação real, recorremos a algum gênero textual. Eles são parte integrante da sociedade e não apenas elementos que se sobrepõem a ela". Assim, cabe ao professor de língua portuguesa apresentar ao aluno surdo o maior número possível de textos, novas mídias e tecnologias. A leitura de diferentes gêneros textuais e sua multimodalidade é essencial para a aprendizagem da escrita do português, como para a compreensão do contexto social, cultural e ideológico perpassado. Atualmente os hipertextos estão presentes em todos os espaços, podendo facilitar a compreensão por parte dos indivíduos cuja modalidade da língua é visuo-espacial[3]. Ademais, "deve-se levar em consideração que uma língua não se constrói a partir de um somatório de palavras isoladamente aprendidas" (KELMAN, 2015, p.50).

Logo, o professor de LPS deverá considerar a língua de sinais como instrumento no ensino do português. No entanto, alguns docentes que desconhecem as particularidades do universo da surdez ainda pensam que o uso da Libras atrapalha na aprendizagem do português escrito e por isso repudiam a escrita dos alunos surdos alegando que a transcrição da Libras é o português de forma errônea. Esta atitude prejudica o discente surdo que se acha incapaz de aprender o português e que essa disciplina é muito difícil. As situações vivenciadas por vários educandos "[...] marcam sempre que a relação com a língua majoritária acontece na tensão e no conflito, uma vez que se propaga uma visão de que o surdo tem que abrir mão, 'esquecer' dos sinais, para aprender o português" (GESSER, 2006, p.167).

[3] "O termo 'visuo-espacial', no contexto deste trabalho, refere-se à modalidade de articulação e recepção da LSB – recepção via visão e articulação 'manual/gestual', no espaço. Outra modalidade da língua é a escrita – gráfica-visual (ideográfica). Na LS, a mais conhecida e difundida atualmente, é o *signwriting*." (FARIA, 2003, p.30)

Um outro aspecto a salientar é que crianças surdas devem ser avaliadas com a visão e a metodologia de uma língua adicional, pois o aprendiz de outra língua "[...] utiliza informações disponíveis sobre a nova língua, faz generalizações e outras simplificações com base nessas informações e elabora internamente hipóteses mentais sobre a língua" (SVARTHOLM, 1998, p.39). O próprio Decreto Nº 5.626/05 no seu artigo 14 afirma que os profissionais da educação devem "adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa".

Da mesma forma, esses profissionais não devem comparar crianças surdas e ouvintes em termos de competência no português, uma vez que seria o mesmo compará-las em termo de competência em Libras. Assim sendo, é preciso que haja o reconhecimento da diferença cultural por parte desse docente e que também ele leve em consideração que o surdo vai integrar-se e viver nos dois grupos, o mundo dos ouvintes e o mundo específico dos surdos. Esse professor ouvinte com domínio da língua de sinais e capacitado para o ensino de português como segunda língua deve participar do movimento da comunidade surda, o que vai possibilitar a experiência cultural presente.

1.2 Dificuldades enfrentadas por surdos na aprendizagem da leitura do português

Por muitos anos, a língua de sinais (LS) foi "sufocada" e o sujeito surdo era visto como um sujeito semilíngue[4], ou seja, sem língua nenhuma. Dessa forma, o surdo era visto como incapaz. Atualmente e depois de muitas lutas, surgiram novas propostas no contexto educacional. Consta nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) elaborados pelo Ministério da Educação que a língua é um fator de identidade cultural e que o bilinguismo surge como "fator de respeito, do ponto de vista social, cultural e econômico, considerando o indivíduo e o grupo social de que participa" (KELMAN, 2015, p.58).

Ademais, a legislação educacional recente (Lei nº 10.436/2002, Decreto nº. 5626/2005 e a Lei nº. 12.319/2010) reconhece e exalta o respeito a essa diferença linguística

[4] "A noção de 'semilinguismo' na área da surdez é um fenômeno muito lembrado, principalmente, pelos professores da escola regular que imputam ao surdo não falante do português e usuário de uma Língua de Sinais, que pouca gente conhece, a condição de um sujeito que não tem língua nenhuma. " (SILVA; KUMADA; NOGUEIRA, 2012, p. 279)

como importante fator de identidade surda. Os surdos, como qualquer outro aluno, têm o direito de se desenvolverem linguística, cultural e socialmente. Nesse contexto, torna-se essencial a aprendizagem da Libras como sua língua de expressão e do português escrito como língua adicional, pois só assim o surdo compartilhará do conhecimento de mundo do ouvinte. A esse respeito, Heloisa Salles (vol.2, 2005, p.21) recomenda que

> [...] ao conduzir o aprendiz à língua de ouvintes, deve-se situá-lo dentro do contexto valendo-se da sua língua materna (L1), que, no caso em discussão, é a LIBRAS. É nessa língua que deve ser dada uma visão apriorística do assunto, mesmo que geral. É por meio dela que se faz a leitura do mundo para depois se passar à leitura da palavra em língua portuguesa.

Dessa forma, a aprendizagem da escrita e da leitura em língua portuguesa, por surdos, será resultado do desenvolvimento da competência comunicativa em duas línguas de modalidades distintas: a Libras (língua espaço-visual) e a LP (língua oral-auditiva). Somente após ter adquirido conhecimentos linguísticos, contextuais, estruturais da Libras, o discente surdo desenvolverá estratégias cognitivas para compreender textos em português. Sendo assim, o caminho é árduo, pois vários fatores influenciarão negativamente na aprendizagem da escrita e leitura em LP. Além da diferença nas modalidades entre as duas línguas, há outras peculiaridades relacionadas à construção sintática, gramatical, prosódica e semântica. Soma-se a isso questões como a qualidades dos textos apresentados aos alunos surdos, a utilização da Libras nas aulas de leitura de texto e a metodologia aplicada ao ensino de segunda língua.

> A leitura, tanto para falantes nativos quanto para aprendizes de L2, envolve diversos fatores que vão desde a interação do leitor com o texto ao processamento cognitivo que os leitores utilizam quando estão lendo. No caso de sujeitos surdos, o processamento da leitura vai se diferenciar do de outros falantes de L2 devido às particularidades vivenciadas pelos surdos, como a modalidade linguística, cultura e sua relação com aspectos visuais para construção do conhecimento. (COSTA, 2015, p.70-71)

Muitas vezes, na hora da leitura de textos em língua portuguesa, os surdos desconhecem expressões simples da língua escrita e a leitura dos demais itens lexicais não resolve o problema da compreensão, fazendo com que o sentido do texto fique prejudicado. E mesmo quando conhecem as palavras, os surdos não levam em consideração o contexto. Diante dessas dificuldades, o processo de ensino-aprendizagem de metáforas em LP por surdos é um grande desafio, uma vez que as particularidades na leitura e na compreensão da LP podem

também incidir na compreensão do sentido conotativo. E por mais que conheçam os substantivos concretos utilizados, os surdos têm dificuldade de determinar o sentido abstrato que a palavra também possui, pois, possivelmente, não o conheciam. Nessa perspectiva, foi observado no estudo de Farias (2006) que os surdos fazem várias inferências quando tentam construir sentido metafórico e polissêmico em textos de LP.

> Ao interpretarem textos escritos em LP, eles partem de sua realidade visual e de seu conhecimento prévio sobre a LP. Os surdos têm total consciência da mudança de sentido dentro dos diferentes contextos, mas, devido aos poucos recursos comunicativos de que dispõem na LP, têm dificuldades para determinar os referentes textuais e contextuais, um dos passos necessários à construção de sentido dos textos. (FARIAS, 2006, p. 272)

Em suma, a leitura, de um modo geral, mobiliza algumas capacidades, dentre elas: motoras, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas e linguísticas. É fundamental conhecer o código e suas regras, compartilhar das convenções de escrita, manipular as estruturas sintáticas. Além do mais, é preciso reconhecer regras partilhadas socialmente, reconhecer a necessidade de adequação às situações, entender-se enquanto sujeito situado no tempo e no espaço. Segundo Marcuschi (2008, p.61), a língua passa e ser concebida como "um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas".

Considerando a fala de Marcuschi (2008) que ressalta a importância das práticas sociais e questões culturais no processo comunicativo, no capítulo a seguir iremos apresentar as diferentes visões do conceito de metáfora e qual delas foi adotada como norteadora deste trabalho.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Teoria das metáforas cognitivas

Por muitos séculos, a teoria aristotélica da metáfora como figura retórica cujo único objetivo era ornamentar os textos literários era algo inquestionável. Além do mais, nessa época, a metáfora era vista como produto somente da linguagem e não também do pensamento e da ação. Infelizmente, essa concepção ainda é divulgada nas gramáticas e livros didáticos presentes em nossas escolas. Para Lakoff e Johnson (2002), a visão errônea de metáfora que perdurou por séculos justifica-se pelo enfoque objetivista. Para esses autores o objetivismo é um termo genérico que dominou a cultura ocidental em que houve a prevalência da razão e um medo do sentimento e da imaginação. Sendo assim, sempre que se pretendesse falar objetivamente a linguagem figurada deveria ser evitada.

Em 1980, Lakoff e Johnson em sua obra *Metaphor we live by* apresentaram as concepções sobre as metáforas como forma de organização do pensamento. Nesse sentido, elas são compreendidas como um mecanismo cognitivo cuja essência está na relação entre o domínio-fonte e o domínio-alvo, também conhecidos como "domínios da experiência". A metáfora é estruturada por mapeamentos que ocorrem entre esses dois domínios. O primeiro deles é o domínio mais concreto e definido, fonte de inferências; já o segundo é o mais abstrato e menos delineado. Outrossim, há uma unidirecionalidade definida pela transferência de estruturas conceituais do domínio fonte para o domínio alvo.

A língua é bastante produtiva no que se refere a possibilidade de criação de termos e expressões com sentido metafórico. Assim sendo, a metáfora faz parte da vida diária de todos nós. Conforme Lakoff e Johnson (2002), tudo que se diz ou escreve carrega um conteúdo extremamente metafórico. Ademais, por ser um fenômeno discursivo, a metáfora pode conter marcas culturais. De um lado, seu criador, inserido numa cultura, com seu universo e relações com o mundo, tem liberdade para se criar uma metáfora. De outro lado, o receptor, também inserido em um contexto cultural, com seu universo e com suas próprias relações com o mundo, parece ter sua liberdade subjetiva parcialmente limitada para compreender o efeito metafórico.

No caso dos falantes de língua materna, no decorrer dos anos, essas metáforas se naturalizam. Como lembra Fairclough (2001, p.241),

> [...] algumas metáforas são tão profundamente naturalizadas no interior de uma cultura particular que as pessoas não apenas deixam de percebê-las na maior parte do tempo, como consideram extremamente difícil escapar delas no seu discurso, pensamento ou ação, mesmo quando se chama atenção para isso.

Já para os falantes de uma segunda língua é necessária uma intervenção educacional com o intuito de salientar essas construções e posteriormente seu significado. Nas construções metafóricas, as palavras mudam de sentido e isso é conflituoso tanto para o surdo quanto para o estrangeiro. Assim, os surdos, por possuírem a Libras como sua língua, compartilham, com outros surdos, experiências de mundo essencialmente visuais, por meio de imagens e movimentos. O resultado dessa realidade é a existência de uma cultura surda própria e diferenciada daquela do mundo ouvinte (SKLIAR, 1998; FARIAS, 2002). As questões culturais incorporadas à LP não lhes são transmitidas naturalmente como acontece com os ouvintes. Por esses e outros motivos, devemos apresentar aos surdos essas questões culturais presentes na LP.

> Surdos ou estrangeiros que dominam poucos recursos comunicativos da LP, diante de frases como 'você está com uma pulga atrás da orelha', podem ser levados a tocar suas orelhas no intuito de retirar o suposto inseto que ali se hospeda; ou ainda, a frase "seu amigo está na fossa" pode levá-los a perguntar se o amigo se machucou; recomendar que tampem a fossa para que tal fato não se repita com outra pessoa; ou ainda, julgando a estranheza da construção, considerar o texto como uma piada. Falantes nativos, quando já adultos, conforme explicitado anteriormente, têm tais expressões naturalizadas e, normalmente, sequer pensam no sentido literal que suas combinações podem resultar. O mesmo, porém, não acontece com aprendizes de Segunda Língua (L2). (FARIAS, 2003, p.26)

Diante dos fatos mencionados, comprova-se que as metáforas fazem parte da fala diária de surdos e de ouvintes. Mas como ocorre a compreensão delas por aprendizes de uma língua adicional? Estudos (FARIAS, 2003; SOUZA, 2003; FERREIRA, 2007; COSTA, 2015) evidenciam que a compreensão dessas construções por bilíngues pode ser influenciada por alguns fatores, como: contexto; convencionalidade e familiaridade; semelhanças e diferenças das expressões metafóricas de L1 e da L2; nível de proficiência dos aprendizes de uma língua adicional; e, ainda, pela base experiencial das metáforas.

Dessa forma, para um ensino eficiente de língua portuguesa como língua adicional, o objetivo principal deste trabalho é contribuir com uma reflexão acerca do ensino de língua

portuguesa para os surdos (LPS), analisando como ocorre a interpretação de texto com expressões metafóricas por esses falantes e explorando as questões culturais incorporadas à LP que não são transmitidas de maneira natural para os surdos, como acontece com os ouvintes.

2.2 As expressões idiomáticas e a motivação metafórica

A partir do século XX, percebeu-se que o vocabulário era o aspecto linguístico que mais reflete as mudanças sociais, econômicas e culturais de um povo. Inicialmente, as palavras eram estudadas de maneira isolada, até que foi observado na língua combinações fixas, sem lógica do ponto de vista semântico-estrutural, cujo sentido só pode ser entendido no todo. Em outras palavras, observou-se a existência de expressões idiomáticas (EIs), um tipo de fraseologismo[5] cristalizado pelo uso excessivo. Assim como os clichês, as frases feitas e os provérbios, as expressões idiomáticas são unidades fraseológicas.

Ademais, as EIs foram criadas pelo homem para comunicar suas emoções e sentimentos. É o desejo de acrescentar algo nas mensagens que a linguagem denotativa nem sempre é capaz de oferecer. Esse sentido figurado é aquele em que palavras, expressões e enunciados, em situações particulares de uso, ganham um novo significado. "A metáfora é um dos instrumentos que materializa o sentido figurado. Ela existe graças ao poder criador da linguagem, que se recria, continuamente, com base nos atos linguísticos anteriores" (ROCHA, 2013, p.175). Segundo explica Ortíz Alvarez (2000, p.126), as expressões idiomáticas

> [...] refletem, especialmente, por sua natureza metafórica, a história, a cultura e a forma de pensar de determinada comunidade, elas constituem a síntese dos valores espirituais, dos costumes e da idiossincrasia de um povo. Sua função é representar metaforicamente um conceito tornando-o mais expressivo.

Para se reconhecer uma EI é necessário discutir mais a fundo as características que são utilizadas como critérios para sua identificação. Ao fazermos um percurso teórico acerca das propriedades dessas expressões, observou-se alguns traços: a pluriverbalidade, a

[5] Unidades fraseológicas ou fraseologismos "são combinações fixas que podem assumir a função e/ou o significado de palavras individuais" (CUNHA, 2012, p.18).

combinabilidade, a convencionalidade, a fixidez ou estabilidade relativa, a idiomaticidade e a metaforicidade.

Aceita por maior parte dos fraseólogos, a pluriverbalidade está relacionada com o número de elementos lexicais presentes na expressão. Estudiosos afirmam que uma expressão idiomática deve ser constituída por, no mínimo, duas palavras, sendo uma a palavra-chave e a outra, a auxiliar. Já a combinabilidade, refere-se à possibilidade de combinação dos elementos linguísticos, seja por motivação semântica, sintática, ou aparentemente sem nenhuma motivação.

> A expressão "*pagar o pato*" (sofrer as consequências de atos praticados por outra pessoa), do ponto de vista sintático, está dentro das regras gramaticais do português de "verbo + artigo + substantivo". Não podemos dizer, no entanto, que os elementos da expressão idiomática citada se combinaram através de uma motivação semântica, uma vez que não podemos encontrar traços semelhantes entre os significados dos elementos internos. [...]. Existem ainda algumas expressões idiomáticas que se combinam através de uma relação entre os significados dos elementos internos. Na expressão "Quebrar um galho" (ajudar a resolver, ainda que precária e/ou provisoriamente, uma dificuldade), por exemplo, podemos dizer que os significados dos constituintes internos possuem uma relação semântica, ou seja, o argumento do papel temático de galho está relacionado com o verbo quebrar. (CUNHA, 2012, p.44)

No caso da convencionalidade, a qual se estabelece socialmente, pode se manifestar nos níveis sintático e semântico. Sintaticamente, Ortíz Alvarez traz como exemplo a gramaticalidade de tais estruturas. No campo semântico, por sua vez, aparece na relação não motivada entre determinadas expressões e seus significados. "No caso da gramaticalidade temos as expressões que, desafiando quaisquer explicações gramaticais, tornam-se consagradas pelo uso, pois foram aceitas por falantes de todo tipo de nível sócio-cultural" (ALVAREZ, 2000, p.149). Assim, para se tornar uma expressão convencionalizada, ela precisa ser reconhecida e utilizada por uma comunidade linguística. Desse modo, é importante destacar que essa característica não é uma peculiaridade somente das EIs, pois outros tipos de unidade fraseológica também a possuem. As expressões "muito obrigada" e "feliz aniversário" são convencionalizadas, entretanto não são expressões idiomáticas. Conforme Nogueira (2008), essas expressões rotineiras são do conhecimento de qualquer pessoa e são reconhecidas e utilizadas de acordo com a situação adequada.

A estabilidade ou fixidez, entendemos como a capacidade de uma expressão se cristalizar pelo seu uso frequente. A fixidez é de fato uma característica muito relevante e determinante das EIs, no entanto Ortíz Alvarez (2000) afirma que tal estabilidade é relativa, pois algumas admitem a inclusão de outros elementos à sua estrutura sem comprometer seu significado. Outra característica proposta por Ortíz Alvarez para as EIs é a idiomaticidade, ou seja, a dificuldade de compreensão de seu significado pela observação de termos isolados.

Por fim, a metaforicidade é outro elemento constitutivo das EIs. Ela é resultado de um processo de transposição do sentido literal (ou denotativo) ao plano da representação, e assim as palavras ou expressões ganham um novo significado. Conforme relata Ortíz Alvarez (2000, p.131), a metáfora "é a fonte mais propicia para o enriquecimento do caudal fraseológico de uma língua". Na perspectiva da linguística cognitiva, Lakoff e Johnson (2002) enfatizam que a metáfora conceitual é estruturada por mapeamentos que ocorrem entre os Domínio-fonte e o Domínio-alvo. O primeiro deles é o mais concreto e o segundo, o mais abstrato. Trazendo para o campo das EIs, as metáforas conceituais são de certa forma convencionalizadas, pois estão presentes no cotidiano de um falante e isso torna o processo de compreensão algo inconsistente e automático (CUNHA, 2012, p.22).

Nesse sentido, é possível perceber que a metáfora é responsável pelo sentido figurado das EIs e que tal característica pode ser comprovada por meio de investigações e a escola tem um papel fundamental nesse processo. Ela precisa desenvolver novas formas de ensinar e aprender, usufruindo de diferentes recursos digitais e não digitais para integrar os alunos de forma criativa e construtiva no cotidiano escolar, como veremos na próxima seção.

2.3 Anúncio publicitário, gênero textual e escola

Na era da internet, faz-se necessário professores e alunos que, dentre os seus múltiplos letramentos, exerçam o digital. Atento a essa nova fonte de informações que é a internet, hoje muito mais acessada no celular do que no próprio computador, o educador deve ter uma perspectiva crítica, transformando notícias cada vez mais atuais em conhecimento. Dispositivos móveis como celulares com conteúdos informacionais hipertextualizados se usados de maneira adequada nas aulas de língua portuguesa acabam transformando a informação em conhecimento através do pensamento crítico.

Além disso, muitos livros são representação escrita da norma culta e carregam toda a sua estrutura gramatical. Como é sabido, o surdo possui uma língua espaço-visual e tem muita dificuldade de aprender o português escrito, assim eles preferem assistir a ler e, por esse motivo, trabalhar com imagens, ou melhor, hipertextos é de suma importância para aprendizagem do LPS. Segundo Rojo (2012), a escola deve trabalhar com as diferentes culturas e com os diferentes gêneros que fazem parte do cotidiano do aluno. Por isso, o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos de multiplicidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica dos textos. A multimodalidade ou multissemiose dos textos exigem letramentos. Ou seja, textos cada vez mais compostos de múltiplas linguagens exigem "capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas para fazer significar" (ROJO, 2012, p.19).

Quando apresentamos uma proposta de intervenção para alunos surdos a partir do gênero textual anúncio publicitário, levamos em consideração a importância e eficácia de se trabalhar com gêneros em sala de aula, não apenas no contexto de ensino de língua materna mas para o ensino de uma língua adicional também, com o intuito de articular a leitura com as práticas sociais. Segundo Marcuschi (2005), os gêneros textuais são moldados pelas exigências sociais e isso torna claro como a sociedade se organiza e funciona.

O anúncio publicitário é um gênero textual que tem a finalidade de promover um produto de uma marca ou uma empresa, ou ainda de promover uma ideia (CARVALHO, 2004). A linguagem dos anúncios publicitários adapta-se ao perfil do público/leitor ao qual eles se destinam e a um suporte ou veículo em que eles são divulgados. Sendo assim, a principal característica do gênero textual anúncio publicitário é a tentativa de convencimento do leitor a adquirir determinado produto e para alcançar os intentos desejados, utiliza-se de recursos linguísticos. Dentre esses recursos linguísticos, apresentados em textos publicitários, encontramos as metáforas conceituais, ou metáforas da vida cotidiana, e consequentemente as EIs.

Para Sandmann (1993), a linguagem da propaganda utiliza recursos expressivos e se serve da linguagem coloquial para cumprir seu papel, que é de envolver, convencer e persuadir o leitor. Embora não tenhamos como mensurar quantidade, é relevante dizer que esses textos são marcados pela grande utilização de EIs. Um dos motivos pelos quais optamos por utilizar o determinado gênero em nossa pesquisa. Ademais, a escolha do gênero anúncio publicitário para trabalhar com o ensino de português como L2 para surdos, deve-se ao fato dos textos possuírem diferentes linguagens (verbal e não-verbal), serem visualmente atrativos e ainda apresentarem textos relativamente curtos, porém não menos complexos.

3 METODOLOGIA

3.1 Aspectos da pesquisa-ação

Face ao contexto que vivenciamos, a procura por metodologias que sejam capazes de lidar com o atual cenário educacional é inevitável. O Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) estimulou a busca por caminhos de ressignificação para o ensino de língua portuguesa, colocando o professor num estado de reflexão sobre sua própria prática, a fim de que as propostas surgidas a partir de conceitos teóricos sejam totalmente condizentes com situações reais e sejam produtivas para "o fazer" pedagógico.

É sabido de todos que a escola é um ambiente de reflexão e que o saber docente é constituído na relação inseparável entre a teoria e a prática. Nessa perspectiva, Messias (2012, p.09) afirma que o professor reflexivo é "aquele que consegue teorizar sua prática, refletir sobre ela e transformar suas ações pedagógicas, buscando alcançar novos objetivos". Dessa forma, é válido ressaltar a importância do professor pesquisador, aquele que utiliza suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, por conseguinte, o aprendizado de seus alunos.

Por este motivo, a metodologia que decidimos empregar no nosso trabalho final foi influenciada pela pesquisa-ação. A pesquisa-ação envolve participantes e pesquisadores que buscam identificar e resolver problemas coletivos. Assim, o objetivo da pesquisa-ação é mudar contextos específicos. No Brasil, a pesquisa-ação tem como expoente o sociólogo Michel Thiollent, que a define como:

> um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p.20)

Dessa forma, o processo e os participantes do processo são importantes para validade do resultado. A intervenção com mudanças na situação investigada pressupõe a participação de pesquisadores e pesquisados em torno de uma ação planejada. Thiollent (2011, p.08) afirma que "a pesquisa-ação pode ser concebida como método, isto quer dizer um caminho ou um conjunto de procedimentos para interligar conhecimento e ação, ou extrair da ação novos conhecimentos".

Ademais, a finalidade desse método é possibilitar aos sujeitos da pesquisa os meios para conseguirem responder aos problemas em uma ação transformadora. A pesquisa-ação facilita a busca de soluções de problema por parte dos envolvidos, aspecto em que a pesquisa convencional tem pouco alcançado. (THIOLLENT, 2011)

Em síntese, a pesquisa-ação é uma estratégia de conhecimento e metodologia de investigação que possui caráter coletivo. Além disso, nessa linha de investigação, é importante ressaltar o papel ativo dos sujeitos (participantes e pesquisadores), dando-lhe um caráter intervencionista que vai além dos métodos de pesquisas convencionais. Na metodologia da pesquisa-ação, os participantes do processo contribuem para a implementação de ações solucionadoras e para a geração de conhecimento, fazendo ressignificar as práticas.

A partir do exposto, é possível observar a relevância de uma abordagem inspirada na pesquisa-ação para uma pesquisa do PROFLETRAS, que prevê a identificação de um problema em sala de aula, o qual, por meio de ações, passa por intervenção, seguida pela descrição, análise de dados e, por fim, com a divulgação dos resultados obtidos e divulgação do material produzido para uso por parte de outros professores da área.

3.2 Sujeitos da pesquisa e contextualização da escola

A intervenção pedagógica ocorreu numa escola estadual, localizada no centro da cidade de Itabaiana/SE, área urbana de grande movimentação, próxima a várias lojas comercias e à famosa feira de Itabaiana. A Instituição possui um total de 22 turmas de Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos (EJA) distribuídas em três turnos. Além disso, é composta por 32 professores e 426 alunos matriculados no ano de 2019.

Em relação à estrutura, a referida instituição, no ano de 2007, passou a ocupar um prédio recém-construído com três pavimentos. Atualmente, ela dispõe de onze salas de aula, refeitório, secretaria, um espaço para os professores, um ambiente de leitura, uma sala de recursos, laboratório de informática (pouco frequentado pelos professores devido à falta de qualidade dos computadores), depósito e banheiros em todos os andares. Oferece alguns itens necessários para auxiliar a prática docente – datashow, notebook, impressora, wifi e materiais de papelaria.

A turma que passou pela intervenção pedagógica foi a turma do AEE, fundada em dezembro de 2003, ainda na antiga estrutura onde hoje funciona a Universidade Federal de Sergipe. As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado. Considerando a atual estrutura curricular, a formação de professores e os equipamentos disponíveis nas escolas, bem como a dificuldade da presença dos intérpretes em sala de aula, para que alunos com deficiência desenvolvam competências e habilidades é preciso que tenham apoio educacional em contraturno. Eles devem estar inseridos em um turno em classe regular e em outro em classe especial. Estudiosos dessa área chamam esse recurso de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse atendimento deve ocorrer nas salas de recursos que são adaptadas para auxiliar indivíduos com uma ou mais deficiência.

O artigo 208 da Constituição Federal de 1988 prevê "o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência[6], preferencialmente na rede regular de ensino". O AEE, embora preferencialmente deva ocorrer nas unidades escolares, no contraturno, por seus objetivos, metas e procedimentos, pode ser realizado fora da rede regular de ensino, uma vez que seria um complemento e não um substitutivo da escolarização ministrada para todos os alunos. Sendo assim, atendimento educacional especializado e educação especial não são sinônimos.

> O atendimento educacional especializado é uma forma de garantir que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades de cada aluno com deficiência. São consideradas matérias do atendimento educacional especializado: Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); interpretação de LIBRAS; ensino de língua portuguesa para surdos; sistema Braille; orientação e mobilidade; utilização de soroban; as ajudas técnicas, incluindo informática adaptada; mobilidade e comunicação alternativa/aumentativa; tecnologias assistivas; informática educativa; educação física adaptada; enriquecimento e aprofundamento do repertório de conhecimentos; atividades de vida autônoma e social entre outras. (MONTAN, 2007, p. 29)

Apesar de não ser a professora regente dessa turma, constatei em anos de experiência em sala de recursos, no município de Areia Branca, que os surdos de um modo geral têm dificuldade na interpretação de termos metafóricos, por isso resolvi abordar essa temática e

---

[6] Desde a Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência ficou decidido que o termo correto a ser utilizado seria "**pessoas com deficiência**".

apresentar essa proposta de intervenção. A turma é formada por jovens de idades entre 18 e 31 anos, possuía um número total de 11 alunos matriculados, 07 surdos e 04 deficientes visuais. Dos surdos, 02 foram matriculados no 8º ano do Ensino Fundamental, mas 01 acabou desistindo, 05 estão matriculados no Ensino Médio, nas 1ª e 3ª séries.

É valido ressaltar que os alunos surdos apresentam uma defasagem idade-série, resultado de todo um processo excludente de ensino-aprendizagem perpassado há séculos. Apesar de dominarem a Libras, alguns estão sofrendo sem intérprete em sala de aula desde o começo do ano letivo. Os 05 alunos surdos do Ensino Médio estudam em outras escolas estaduais da região e frequentam a sala de recursos, em turno contrário, dois dias da semana (segunda-feira e quarta-feira à tarde). O grupo escolhido para a aplicação do projeto foi aquele com maior número de integrantes, os 03 alunos da 1ª série do Ensino Médio. Conforme analisado, o aluno do Ensino Fundamental, público-alvo do Mestrado Profissional, por ser somente 01, dificultaria a aplicação e análise de dados da pesquisa. Além disso, a escolha também foi feita devido a outros fatores, tais como: os 03 estudam na mesma escola e classe regular, a falta de intérprete dificulta ainda mais o processo de ensino-aprendizagem e o tema proposto por nós para facilitar o ensino de segunda língua (expressões idiomáticas) é também trazido nos livros didáticos da 1ª série do Ensino Médio.

Considerando o exposto, elaboramos uma proposta educativa para colaborar com o desenvolvimento de habilidades inerentes à leitura de textos em LPS, mais precisamente, EIs em textos publicitários.

4 PROPOSTA DIDÁTICA

4 .1 O *Instagram* como objeto de aprendizagem

É possível observar que os alunos do século XXI estão cada vez mais conectados. Com o advento das novas tecnologias de informação e de comunicação (TICs), eles estão cercados de recursos multissemióticos ou multimidiáticos que combinam imagens estáticas e em movimento, com cores, áudios e *links*. E com os surdos essa realidade não seria diferente. Vídeos, imagens, aplicativos, redes sociais, celulares e computadores fazem parte do mundo de alunos ouvintes e não ouvintes.

Por isso, para atrair esse novo público que está imerso na web é necessário muito mais do que apenas um domínio técnico. As aulas de língua portuguesa, em geral, precisam de uma repaginada, o professor precisa investir em novas ferramentas, sair do texto escrito somente e utilizar hipertextos e hipermídias para atrair seu público-alvo. Ele deve ir além dos livros e encontrar mais informações do que um único autor mencionou, dialogando com outros textos e imagens, pois com o advento da internet a intertextualidade foi ampliada e exige muito mais conhecimento do leitor. Na chamada "era digital", o conceito de escrita se expandiu e não diz mais respeito somente ao texto impresso.

> O texto, tal como o conhecemos e utilizamos, é extrapolado; livros didáticos 'engessados' e práticas descontextualizadas dão lugar à hipermídia; a capacidade de criação é desafiada; ler e escrever deixa de ser o fim, para ser o meio de produzir saberes e, além disso, compartilhá-los numa relação dialógica. As tecnologias devem ser objeto de ensino e não somente ferramenta de ensino. (LORENZI; PÁDUA, 2012, p.39)

Com a popularização das redes sociais, como o *Facebook*, o *Instagram*, o *Snapchat* e o *Twitter*, faz-se necessário traçar estratégias de ensino mais condizentes com as demandas atuais. Conforme Ferraz (2016, p.499), "o discurso das mídias é o que marca a ordem social e nessa perspectiva, não o trazer à berlinda do ensino de línguas é deixar de lado a oportunidade de novos espaços de significação que podem e devem ser trabalhados em sala de aula". É importante destacar que o ensino de português como L2 ainda é carente de material didático[7]

[7] Algumas iniciativas já observadas são: https://ppple.org/ ; https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/_vamosjuntos.php?fbclid=IwAR0DFAnheALlxbO8Vf6EZKT-T0PRNlpveL1lbIPwviZGQtiy4zQ2kJ4w49was . Acessados em 04 de fevereiro de 2021.

em ambiente virtual de aprendizagem e que a escola não se apropriou plenamente das inovações tecnológicas.

Destarte, resolvemos utilizar as redes sociais como objeto de aprendizagem, mais especificamente, um perfil no *Instagram*. Segundo Nukácia (2010, p. 156) todo objeto de aprendizagem deve, como atividade de ensino, "apresentar propósito específico e estimular a reflexão do aluno". Como já mencionado anteriormente, as crianças surdas desenvolvem aprendizagens através da experiência visual. Em um primeiro momento e depois da leitura em contexto escolar. Por isso, a escolha da criação de uma conta no aplicativo *Instagram*. Imagens, português escrito e a língua de sinais formarão um tripé para aprendizagem de valores e da escrita do português. Segundo Ferraz (2016), a linguagem na internet é, ao mesmo tempo: escrita, desenho, diagramação, página, quadro, animação e sequência.

O *Instagram* é uma rede social *on-line* de compartilhamento de fotos e vídeos entre seus usuários. O aplicativo surgiu para o público no ano de 2010 e foi desenvolvido pelos engenheiros de programação Kevin Systrom e o brasileiro Maike Krieger. Atualmente, o *Instagram* é a rede social que mais cresce no mundo, com mais de 1 bilhão de usuários ativos, segundo dados do próprio aplicativo. E o Brasil é o segundo país com mais usuários, ficando atrás apenas dos Estados Unidos da América.

Atores, cantores, empresas, estudantes, donas de casas, professores, dentre outros, são alguns dos perfis encontrados no aplicativo. Pegar o celular, abrir o *Instagram* e, em vez de rolar o *feed*, começar a estudar, já é realidade para milhares de alunos da chamada geração *studygrammer*[8]. Por meio de *hashtags* e perfis *on-line*, o termo *#studygram* reúne um universo de figuras, gráficos e textos que resumem matérias da escola em esquemas bem visuais. E essa foi a nossa inspiração.

> Esse processo de reconhecer em múltiplas linguagens e tecnologias de comunicação, caminhos para abordar conteúdos é na verdade uma superação de barreiras, pois não é fácil, nem imediato, é trabalho que envolve debates, experimentação, analise e avaliação, em processo com avanços e recuos, mas firme e definitivo. (FERRAZ, 2016, p.509)

[8] O *Studygram* é como são chamados os perfis do *Instagram* que falam de estudos, geralmente nessas páginas tem fotos e dicas de estudos.

Compartilhar e colaborar são palavras cruciais no mundo digital onde as redes sociais reinam soberanas. Os hipertextos e multiletramentos têm como principais características a interatividade e a produção colaborativa. Leitor e autor nunca interagiram de maneira tão intensa (ROJO, 2012). Assim sendo, as tecnologias digitais e a internet tornaram os indivíduos mais enunciadores e interativos. É preciso agir sobre a informação e não apenas recebê-la passivamente, seja na perspectiva da leitura e/ou da escrita, na qual os indivíduos são coautores.

Diante desse contexto e tendo em vista os novos letramentos exigidos por ele, infere-se que para o indivíduo exercer a sua cidadania, é necessário ir além do manuseio operacional das tecnologias de informação e comunicação. Sendo assim, é de suma importância que a escola faça parte dessa nova realidade e que as salas de aula sejam "excelentes espaços para a construção de múltiplos textos e linguagens, com múltiplos significados e modos de significar" (LORENZI; PÁDUA, 2012, p.37).

Logo, com a construção de uma página educativa no *Instagram*, as possibilidades de ensino são ampliadas. Através das tecnologias digitais, os alunos "poderão avaliar (de maneira crítica) quando e como usar a língua, as linguagens e as ferramentas escolhidas" (LORENZI; PÁDUA, 2012, p.39). Foi verificado que todos os alunos participantes da pesquisa já utilizam o aplicativo para o seu fim mais comum que é o entretenimento, postar fotos, curtir imagens, assistir aos *stories*, dentre outros. O importante foi transformar, por meio desse objeto, os alunos em coautores do processo ensino-aprendizagem, uma vez que tudo pode ser publicado e exibido na internet.

No decorrer das oficinas, mostramos aos alunos algumas páginas que trabalham com o ensino de inglês com língua estrangeira e outras que utilizam o ensino da Libras como temas centrais. Em seguida, criamos uma página e em consenso escolhemos um nome para nossa *studygram.* É valido ressaltar, que o gênero textual anúncio publicitário foi trabalhado nas oficinas, mas não o abordaremos nas publicações da página, pois nosso foco como ensino de segunda língua são as expressões idiomáticas e o português escrito.

Lá postamos imagens:

a) de EIs com questões relacionadas à compreensão de texto;
b) de EIs com a escrita da expressão;
c) para os seguidores escolherem a expressão no português escrito equivalente;

d) em vídeo com os alunos explicando em Libras os significados das EIs no português.

4.2 Produção e circulação de material para o *Instagram*: uma proposta de multiletramentos

Para que as práticas educacionais se tornem mais eficazes para nossos alunos, há uma necessidade de diálogo entre as novas linguagens tecnológicas e os processos de ensino - aprendizagem de língua portuguesa. Sendo assim, a escola deve proporcionar aos alunos práticas de multiletramentos que possam instrumentalizá-los para navegar com mais propriedade nesse contexto tecnológico e multissemiótico. Esse atual contexto exige novas habilidades, dentre as quais a de maior relevância é o desafio da leitura hipertextual. Além disso, nossos alunos, que desde criança estão familiarizados com o contexto tecnológico no cotidiano, mostram pouco interesse nas práticas de letramento tradicionais, mais um motivo para que a escola repense no seu modo de agir.

Dessa forma, acreditamos que os multriletramentos envolvendo as TICs é uma excelente opção para atrair os jovens. Professores devem buscar novas maneiras de ensino contemporâneas, valorizando todas as formas de linguagem e cujo foco deve ser o discente com suas exigências e expectativas.

> Se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas. Hoje, é preciso tratar da hipertextualidade e das relações entre diversas linguagens que compõem um texto, o que salienta a relevância de compreender os textos da hipermídia. (ROJO, 2013, p.08)

Assim sendo, a escola atual deveria desenvolver diferentes letramentos (letramentos críticos, letramentos da cultura colaborativa, letramentos multiculturais ou multiletramentos) para corresponder ao meio digital que nos cerca. Sob essa perspectiva, faz-se necessário definir o que seriam práticas de multiletramentos. Conforme Rojo (2012, p.13), o termo multiletramentos

> [...] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidades presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

A partir dessa análise, torna-se importante envolver nossos alunos com variadas práticas de leitura e de escrita que deem possibilidade de ampliação do seu repertório cultural/social, por meio de um conjunto de textos híbridos que caracterizam diferentes formas de letramento. Rojo (2013, p.08) ainda afirma que devemos definir "cultura" não como o contrário das dimensões "populares" e "massivas", mas como algo resultante de processos dialógicos e de interesses diversificados entre classes sociais.

É válido ressaltar que o trabalho escolar com os multiletramentos tem um rol bastante amplo de possibilidades, dentre eles:

Tabela 01: Multiletramentos

- multiletramentos nos impressos (jornal, revista, charges, tiras, HQs, publicidade etc.);
- hipermídia baseada em escrita (mini e hipercontos, poemas visuais ou digitais, *blogs*, *wiki*, *fanfics*, ferramentas de escrita colaborativa etc.);
- hipermídia baseada em áudio (*podcasts*, rádio (*blog*)s, (*fan*)*clips* etc.);
- hipermídia baseada em *design* (animações, *games*, arte digital etc.);
- hipermídia baseada em fotos (*photoshoping*, *fotologs*, animações, fotonovelas digitais etc.);
- hipermídia baseada em vídeo (*videologs*, *remixes e mashups*, *(fan)clips* etc.);
- redes sociais (Orkut, Facebook, Google +, Twitter, Tumblr etc.);
- ambientes educacionais (AVA, portais etc.).

Fonte: Adaptada de Rojo (2013, p.09)

Como verificado no quadro acima, a prática dos multiletramentos não exige obrigatoriamente o uso das TICs, no entanto duas possibilidades hipotéticas reforçam essa necessidade: primeiro o perfil dos nossos alunos cada vez mais conectados com o mundo digital; segundo a diversidade de recursos presentes nesse contexto, englobando assim uma das exigências dos multiletramentos, a exploração dos gêneros multissemióticos que permeiam o nosso cotidiano.

A produção e circulação de material para o *Instagram*, que constitui nossa opção de leitura e ampliação de sentidos para alunos surdos, contempla as duas exigências de uma

proposta de multiletramento: por um lado há a exploração da multiplicidade cultural presentes nas expressões idiomáticas, tendo em vista que as EIs da LP "não são transmitidas naturalmente para os surdos, como acontece com os ouvintes", pois são resultantes "tanto do sem número de combinações possíveis dos termos da língua, como de traços culturais" (FARIAS, 2006, p.254-255). Por outro lado, o ambiente do *Instagram* permite a hibridização dessas expressões através de diversos recursos semióticos. Dessa maneira, a perspectiva de multiletramento por meio da criação da página no *Instagram* permite não só transpor para a esfera escolar o uso das redes socias muitas vezes utilizado somente para o entretenimento, como potencializa a divulgação e circulação da produção de nossos alunos surdos. Ao compartilharem seus conhecimentos com outros sujeitos, surdos ou ouvintes, os alunos experimentam, nessas trocas, outras formas de socialização.

Além disso, produzir vídeos para divulgar no aplicativo faz com que nossos estudantes se sintam valorizados, reconhecidos, apreciados por outros sujeitos. Os alunos acabam exercendo um protagonismo que muitas vezes não existe no ambiente escolar, principalmente ao falarmos dos surdos, historicamente deixados à margem no processo ensino-aprendizagem. Podemos acrescentar ainda que para os jovens nativos da *geração net*, a inovação urge, faz parte do seu cotidiano, pois sempre são bombardeados com os avanços tecnológicos da indústria de *games*, celulares, aplicativos, dentre outros. Assim, ao publicarem fotos e vídeos na rede social, além de divulgarem sua língua como forma de fortalecimento identitário, os alunos podem inovar ao mesclar textos verbais com imagens e vários outros recursos permitidos no meio digital que atendam às suas necessidades de expressão. Essas constatações ratificam a defesa de que o uso do *Instagram* constitui uma ferramenta motivadora para os alunos, visto que incentiva práticas de multiletramentos importantes no atual cenário histórico e social.

4.3 Das oficinas

Tendo em vista o objetivo elencado nesta proposta de intervenção pedagógica, serão realizadas oficinas de leitura e compreensão de EIs em textos publicitários. Para Paviani e Fontana (2009, p.78-79):

> Uma oficina é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional

> da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão. [...] Pressupõe planejamento, mas é na execução que ela assume características diferenciadas das abordagens centradas no professor e no conhecimento racional apenas. O planejamento prévio caracteriza-se por ser flexível, ajustando-se às situações-problema apresentadas pelos participantes, a partir de seus contextos reais de trabalho.

Dessa forma, uma oficina pedagógica é planejada a partir da realidade do aluno e se configura na ação coletiva que produzirá conhecimento. Ela é composta por um conjunto de atividades seguidas e conectadas entre si, organizadas para trabalhar um conteúdo ou tema em cada etapa por etapa. Assim, ao planejar uma oficina para trabalhar a leitura de EIs em textos publicitários para alunos surdos, o docente deve projetar as etapas que serão desenvolvidas. Dentre elas, por exemplo, compreender a diferença cultural existente entre surdos e ouvintes na compreensão de textos metafóricos, examinar os diversos tipos de expressões idiomáticas tanto em língua portuguesa quanto em Libras, estudar as características próprias do gênero anúncio publicitário, verificar o conhecimento prévio dos alunos acerca do gênero em questão, conhecer os contextos de produção e circulação desse gênero e, por fim, possibilitar que os alunos surdos consigam determinar o sentido abstrato também presente no texto.

Tabela 02: As expressões idiomáticas trabalhadas e as respectivas frases dos anúncios publicitários

Expressões idiomáticas (Apêndice 1)	**Frases dos anúncios publicitários (Apêndice 2)**
Ter o rei na barriga	"Para quem tem o rei na barriga"
Comprar gato por lebre	"Não leve gato por lebre. Escolha telhas Perkus."
Enfiar o pé na jaca	"Pra variar que tal botar o pé em outras frutas além da jaca."
Amigo da onça	"Amigo da onça: a WIZARD dá R$50,00 para cada pessoa que você indicar e se matricular!"
Pisar em ovos	"Quem tem Kombi não fica pisando em ovos"
Ficar de queixo caído	"O nosso preço deixa até a concorrência de queixo caído!"

Fonte: elaboração de autoria da pesquisadora.

É importante destacar que algumas expressões idiomáticas, na forma em que foram trabalhadas nos anúncios publicitários, demonstraram um deslocamento do seu sentido típico, como por exemplo a propaganda “Para quem tem o rei na barriga”. Ela não quer dizer que a mulher está grávida de um rei, uma vez que não existe monarquia no Brasil. Essa expressão também não quer dizer que a mulher grávida é metida ou esnobe, mas sim que o bebê que ela está gerando é tão importante que merece o melhor. Assim sendo, houve a construção de um terceiro sentido. Mesmo que tais expressões nesse contexto tenham um outro significado é importante que o aluno conheça as formas denotativas e conotativas já consolidadas, somente assim ele terá pleno entendimento dessa nova interpretação.

Por este motivo, nossas oficinas pedagógicas foram tão importantes. Elas têm como foco o desenvolvimento de um trabalho significativo, levando em conta a aprendizagem para além dos conteúdos, possibilitando ao aluno novos conhecimentos necessários para o dia a dia. Ao organizar as oficinas, planejamos etapas do trabalho anteriormente, de modo a explorar o tema escolhido.

Tabela 03: Roteiro das oficinas

Oficina	**Ações**	**Duração**
Fase 1	Apresentação do projeto de leitura	1h/aula
Fase 2 (teste de entrada)	Questionário pessoal Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos	2 h/aulas
Fase 3	Estratégias de leitura e análise das expressões idiomáticas (EIs)	4 h/aulas
Fase 4	Introdução do gênero anúncio publicitário	2h/aulas
Fase 5	Teste de saída	1h/aula
Fase 6	Criação da página do *Instagram*	2h/aulas
Fase 7 (atividade final)	Publicação na página do *Instagram.*	4h/aulas

Fonte: elaboração de autoria da pesquisadora.

No capítulo seguinte é possível ver o relato da experiência realizada.

5 RELATO DA EXPERIÊNCIA

Como mencionado anteriormente, a pesquisa de caráter intervencionista compreende não só a análise como também a busca de soluções para eventuais problemas detectados, além da elaboração de atividades que podem ser reaplicadas ou readaptadas em outras realidades educacionais de acordo com cada necessidade. A culminância desse projeto foi atrelada à elaboração de um produto educacional, que no nosso caso especifico corresponde à criação da página no *Instagram* cujas publicações são de coautoria dos alunos, além de um caderno pedagógico criado para o professor, contendo todas as sugestões de atividades, as referências que embasam a pesquisa e os passos de sua execução.

De início, o caminhar da pesquisa girou em torno do levantamento e da apropriação do referencial teórico que me serviu de base para a análise, discussão dos dados e para a execução das oficinas e elaboração do produto. É valido ressaltar que as leituras e pesquisas realizadas durante as disciplinas do mestrado e durante o período de orientação se complementaram. Desse modo, percebemos que uma abordagem multimodal sempre será uma ótima alternativa tanto para alunos surdos quanto para ouvintes. É preciso formar leitores proficientes, capazes de compreender e integrar-se, com êxito, às diferentes práticas de letramento, digitais ou não digitais.

FASE 1 - Apresentação do projeto de leitura

No primeiro encontro, apresentamos aos alunos, com mais detalhes, o projeto que seria desenvolvido, com seus objetivos e as etapas propostas para execução. Esse momento foi decisivo, pois precisávamos da aceitação dos alunos e para que isso acontecesse era necessário o interesse pelo tema proposto. Eles seriam participantes ativos, construtores-colaboradores na aquisição do próprio conhecimento.

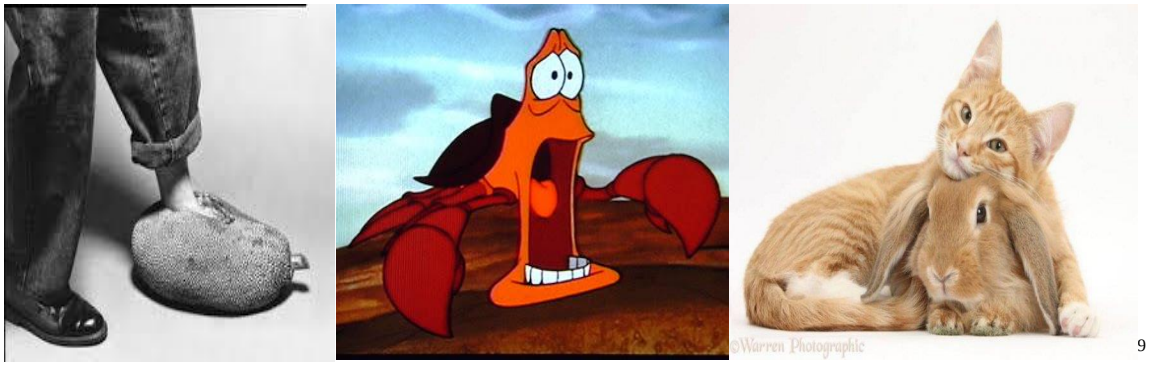
E como nosso experimento envolve a criação da página no *Instagram*, na aula seguinte, tornou-se necessário um trabalho de levantamento de dados referentes aos usos dos alunos em relação às redes sociais. Para tanto, foi feito um questionário pessoal **(Apêndice 01)** com o intuito de conhecer o perfil desses discentes e sua rotina em relação às tecnologias. A partir das respostas obtidas no questionário, delineamos com mais objetividade o perfil dos alunos com relação às redes sociais frequentadas, a frequência das postagens e as possibilidades de

participação no projeto. Os três alunos possuem celulares, utilizam diferentes redes sociais, inclusive o *Instagram*, e postam em seus perfis a fim de entretenimento. De modo geral, os alunos mostraram-se motivados a participar de trabalhos com a rede social, sendo as citadas: *Whatsapp, Facebook, Pinterest, Instagram, Messenger, Youtube e Snapchat.*

FASE 2 - Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos (teste de entrada)

No segundo encontro, foram distribuídas imagens impressas relacionadas às expressões idiomáticas. Terminada a observação do material distribuído, foram feitas indagações em Libras sobre as imagens, tais como: Vocês conhecem essas imagens? Já viram essas imagens em algum lugar antes, em livros, na TV, em aulas de português? Sabem o que elas significam?

Imagem 1 – exemplos de figuras relacionadas às expressões idiomáticas.



[9]

Após os questionamentos em Libras feitos com a mediação da professora da sala de recursos, aplicamos uma atividade com questões relacionadas às expressões apresentadas com o intuito de tabular as respostas dadas e verificar o grau de compreensão das EIs antes e depois do trabalho aplicado em sala. Das seis figuras apresentadas, dois alunos conheciam três e um aluno conhecia somente uma. É importante frisar que nenhum aluno tinha visto essas imagens nas aulas de português, mas sim na TV e em livros didáticos.

Na questão seguinte, pedimos para relacionar as imagens com os seus respectivos enunciados, um aluno relacionou todas corretamente e dois alunos somente erraram um item. Os alunos conseguiram responder tão bem essa pergunta porque a maioria das palavras usadas

[9]Disponível em: https://sweetgeek.com.br/de-onde-vem-a-expressao-pe-na-jaca/, acessado em 20 de fevereiro de 2020. Disponível em: http://ritmofuncional.blogspot.com/2012/09/ditados-populares.html/, acessado em 20 de fevereiro de 2020. Disponível em:https://emais.estadao.com.br/noticias/comportamento,ensaio-fotografico-mostra-animais-de-diferentes-especies-mas-quase-identicos,10000078472, acessado em 20 de fevereiro de 2020.

nas EIs são conhecidas por eles. Observem a questão logo abaixo e a atividade completa no **Apêndice 02.**

Relacione as imagens aos seus respectivos enunciados.

A

B

C [10]

D

E

F

( ) Ficar de queixo caído.

( ) Enfiar o pé na jaca.

( ) Amigo da onça.

( ) Comprar gato por lebre.

( ) Ter o rei na barriga.

( ) Pisar em ovos.

Por fim, as questões de 5 a 11 discorriam sobre os significados das expressões idiomáticas. Essa foi uma questão de maior complexidade para os alunos surdos, pois as EIs são de natureza metafórica e refletem a história, a cultura e o modo de pensar da comunidade ouvinte e, justamente, por esse motivo, as aulas de português para esses alunos precisam de uma metodologia diferenciada, "descentrando o ensino do aspecto apenas gramatical e objetivando práticas de letramento" (KARNOPP, 2015, p.228). Na questão supracitada, dois alunos acertaram quatro perguntas e erraram duas e com o outro aluno aconteceu justamente o contrário, quatro erros e dois acertos.

[10] Disponível em: https://br.toluna.com/opinions/2761965/Qual-o-significado-da-express%C3%A3o-pisar-em-ovos, acessado em 20 de fevereiro de 2020. Disponível em:https://www.facebook.com/164861690297041/photos/d41d8cd9/315805348536007/, acessado em 20 de fevereiro de 2020. Disponível em: https://brasil.babycenter.com/thread/623101/eu-tenho-o-rei-na-barriga, acessado em 20 de fevereiro de 2020.

FASE 3 - Estratégias de leitura e análise das expressões idiomáticas (EIs)

Este encontro foi iniciado com uma atividade de leitura das EIs **(Apêndice 03)**. Após a leitura inicial pedimos para que os alunos destacassem as palavras desconhecidas por eles, registrando-as através da escrita e como percebemos na questão da atividade anterior eram poucos os vocábulos: "ENFIAR", "QUEIXO", "ONÇA" e "COMPRAR". Por fim, discutimos os significados dessas palavras contextualizadas (isso foi feito com ajuda do **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue** de Capovilla e Raphael e por meio da Libras). Após o trabalho com o vocabulário foi debatido em Libras o significado das EIs, tanto o seu sentido literal quanto o conotativo e também explicamos que dependendo do contexto há a possibilidade de um significado diferente.

Tabela 04: Palavras desconhecidas pelos alunos

ALUNOS	VOCÁBULOS
A1	ENFIAR, QUEIXO e ONÇA.
A2	ENFIAR e COMPRAR.
A3	ENFIAR.

Fonte: elaboração de autoria da pesquisadora.

Ao analisarmos a atividade de vocabulário, percebemos que a palavra "ENFIAR" era desconhecida por todos os alunos envolvidos na pesquisa e que nem a imagem ao lado de cada expressão fez com que os alunos percebessem o significado de tal vocábulo. Notamos também que um dos surdos desconheceu expressões do cotidiano da língua escrita como "QUEIXO" e "ONÇA". Além do mais, nem a leitura dos demais itens lexicais e nem a imagem resolveu o problema da compreensão. E mesmo conhecendo os substantivos concretos e a maioria das palavras utilizadas, os surdos tiveram dificuldade de determinar o sentido abstrato que as palavras também possuíam. O conhecimento do sentido denotativo não garantia o entendimento do uso conotativo.

Em seguida, com o uso do Datashow, mostramos aos alunos vídeos cujo assunto eram as expressões idiomáticas da língua portuguesa que eram explicadas em Libras. Tal atividade foi realizada com dois intuitos: mostrar uma quantidade maior de expressões idiomáticas aos alunos surdos e utilizar tais produções como protótipos para os vídeos que foram produzidos

pelos alunos. Sendo assim, é válido destacar a importância que as características linguísticas de um texto podem ser associadas com outros meios visuais de representar significados (KARNOPP, 2015). Ao ligarem a linguagem verbal à visual, a tecnologia torna os hipertextos cada vez mais familiares.

Após a apresentação dos vídeos, disponíveis nos seguintes endereços. https://www.youtube.com/watch?v=pNJh9tiYZrw e https://www.youtube.com/watch?v=PKATW0EQGPY perguntamos aos alunos se entenderam todas as explicações do vídeo, se já conheciam aquelas EIs, se concordam ou discordam de algumas delas, se querem fazer alguma colocação. Os alunos ficaram surpresos com a variedade das EIs e também com os diferentes significados em seus respectivos contextos.

FASE 4 - Introdução do gênero anúncio publicitário

Na quarta fase, utilizamos *slides* com diferentes anúncios publicitários para que fossem observadas as características, a função comunicativa, suportes de circulação do gênero, dentre outros. Vale ressaltar que o gênero anúncio foi apresentado aos estudantes em diferentes suportes: revistas, jornais, *slides* e outros, mas, infelizmente, os textos que remetiam às expressões idiomáticas não foram encontrados no seu suporte original (por exemplo, páginas de revista, outdoor, folhetos de escola etc.).

[11]

Além disso, com essa apresentação pretendíamos mostrar a importância e eficácia de se trabalhar com gêneros em sala de aula, em diversos contextos de ensino, com o intuito de

[11] Disponível em: http://portugues8csu.blogspot.com/2013/06/denotacao-e-conotacao-2-exemplos-de.html . Acesso em 23 de fevereiro de 2020. Disponível em: https://wizarditajai.com.br/diferenciais/banner-promocao-amigo-da-onca/ . Acesso em 23 de fevereiro de 2020.

articular a leitura com as práticas sociais. Sabe-se que a linguagem da propaganda utiliza recursos expressivos e se serve da linguagem coloquial para cumprir seu papel, que é de envolver, convencer e persuadir o leitor. Embora não tenhamos como mensurar quantidade, é relevante dizer que esses textos são marcados pela grande utilização de expressões idiomáticas (EIs), um dos motivos pelo qual esse gênero foi o escolhido.

Imagem 2 – exemplos de alguns anúncios publicitários estudados.

[12]

Após a apresentação dos anúncios publicitários, questionamos em Libras o que cada imagem representa. Além disso, perguntamos quais são os produtos anunciados, em qual suporte eles podem ser encontrados etc.

Em seguida, chamamos a atenção dos alunos para as frases: "Quem tem Kombi não fica pisando em ovos"; "Para quem tem o rei na barriga" e "Amigo da onça". Logo, questionamos se eles reconheciam essas expressões e quais seriam os significados de tais expressões. Por fim, debatemos se o significado das EIs nos anúncios está no sentido literal ou no sentido figurado. Também chamamos a atenção dos alunos para o papel das EIs na construção de sentidos desses anúncios publicitários.

Para a aula seguinte, escolhemos dois anúncios publicitários para aprofundarmos o debate e observarmos o grau de compreensão das atividades anteriores (as questões que nortearam a análise constam no **Apêndice 04** deste documento). Os estudantes responderam a atividade individualmente, tirando suas dúvidas quando surgiam. O processo de correção do exercício foi acompanhado de debate e sistematização dos conteúdos, com a socialização das respostas e suas justificativas. Procuramos organizar as atividades, observando os conhecimentos prévios dos alunos e o nível de dificuldade dos exercícios, sempre dando ênfase

[12] Disponível em: https://jeep-reliquias.blogspot.com/2012/02/propaganda-kombi-furgao.html . Acesso em 02 de março de 2020.

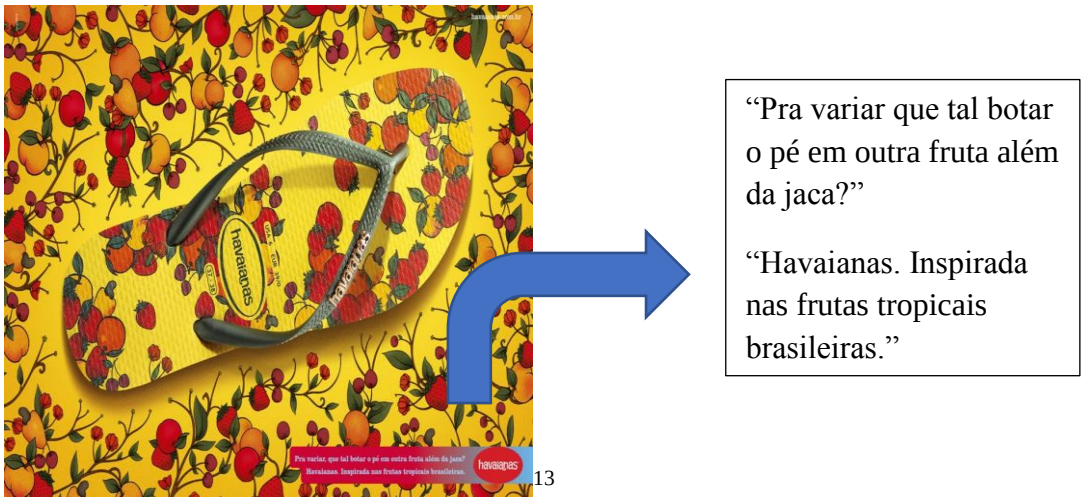
a língua de sinais dos surdos, buscando práticas de segunda língua. Com esse propósito, o nosso trabalho seguiu as etapas de sondagem, apresentação, leitura e interpretação, respectivamente, e a cada atividade o grau de complexidade das questões foi aumentando, de modo a ampliar as possibilidades de interpretação do gênero estudado.

FASE 5 – Teste de saída

Com os objetivos de verificar até que ponto as oficinas aplicadas na turma contribuíram para a aprendizagem dos alunos surdos e mensurar o desenvolvimento da leitura e compreensão de textos por partes dos discentes no final do projeto, aplicamos um questionário (**Apêndice 05**) com base nos vídeos apresentados e todo o debate a respeito das expressões idiomáticas estudadas. A introdução de novas EIs nessa atividade final teve o intuito de verificar alguma evolução nos mesmos aspectos analisados. De início, os alunos responderam uma questão relacionada aos sentidos das EIs, bem como outra questão que, necessariamente, articula as expressões aos anúncios publicitários.

É importante destacar que a segunda questão por apresentar os anúncios (textos multimodais) foi de fácil resolução para os alunos surdos. Como já explicitado anteriormente, os surdos têm uma língua visuo-espacial e suas experiências de mundo são visuais, compartilhadas por meio das imagens e movimentos que os cercam. Sendo assim, todos os alunos acertaram os 6 itens da questão, a única dificuldade foi relacionada ao anúncio publicitário das chinelas Havaianas, cujas frutas não eram jacas, mas pela linguagem verbal e por eliminação acertaram o item também.

Imagem 03: Anúncio publicitário das chinelas Havaianas.



[13]

[13] Disponível em: https://www.havaianomaniacos.com.br/2013/10/havaianas-lanca-campanha-com-frases-de.html . Acesso dia 19 de março de 2020.

Na primeira questão houve mais acertos do que erros: visivelmente apresentaram melhores resultados se comparado ao teste inicial, sobrando ainda dificuldades quanto ao entendimento dos significados das expressões por um aluno. É importante frisar que a comparação abaixo foi feita somente com as questões similares que tratavam do significado das EIs existentes no teste de entrada e de saída e não com todas as questões encontradas nas respectivas atividades.

Tabela 05: Resultados

TESTE DE ENTRADA (03 alunos)		**TESTE DE SAÍDA (03 alunos)**	
A1= 04 acertos	02 erros	A1= 08 acertos	02 erros
A2= 04 acertos	02 erros	A2= 09 acertos	01 erro
A3= 02 acertos	04 erros	A3= 05 acertos	05 erros

Fonte: elaboração de autoria da pesquisadora.

É importante mencionar que o teste de saída tinha expressões idiomáticas existentes no teste de entrada e expressões que foram apresentadas aos surdos nas apresentações ~~de~~ usando o *PowerPoint* e nos vídeos citados anteriormente. A experiência relatada neste trabalho foi produtiva uma vez que houve uma melhora no número de acertos, apesar do pouco tempo para aplicação do projeto. A cada debate, a cada significado das EIs apresentado, os discentes ficavam entusiasmados, pois jamais puderam imaginar que determinado enunciado tivesse mais de uma possibilidade de interpretação.

De maneira geral, os dados resultantes das análises comprovam a importância de uma metodologia diferenciada ao se ensinar a língua portuguesa para alunos surdos. Aqui ressaltam-se as propostas dos multiletramentos ao trabalharmos com a diversidade cultural e linguística dos alunos surdos (incluindo o gênero textual anúncio publicitário), sem perder de vista os recursos tecnológicos que já fazem parte do cotidiano dos alunos.

FASE 6 – Criação da página no *Instagram*

Com o intuito de formar cidadãos conscientes sobre o uso da tecnologia e desenvolver nos alunos surdos aprendizagens através da leitura e da experiência visual, através da criação de uma conta no aplicativo *Instagram,* começamos nosso penúltimo módulo. Segundo Eliane Azarri e Melina Custódio (2013, p.73),

> Vivemos a era das linguagens líquidas, a era do *networking* ou relacionamento. Nesta era, competências variadas são exigidas para realizar 'criações conjugadas'. Falamos em mover o letramento para os multiletramentos. Em deixar de lado o olhar inocente e enxergar o aluno em sala de aula como o nativo digital que é: um construtor-colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas.

Sob essa ótica devemos incluir a tecnologia na sala de aula, pensando em uma pedagogia de multiletramentos que atenda a esse novo perfil de nossos estudantes. Para tal, logo de início, começamos a explorar as páginas educativas no *Instagram* geralmente chamadas de *Studygram*. Em seguida, abrimos um debate em Libras sobre o uso consciente da tecnologia e sua amplitude, também mostramos aos alunos páginas educativas que trabalham com diferentes contextos: o ensino da Libras; o ensino do português e o ensino do inglês como segunda língua. Segue abaixo algumas das páginas visitadas:

- @canalinteligente
- @reisinportugal
- @maos_que_falam_
- @teachersamiranunes

Essa navegação foi feita nos computadores da sala de recursos, professor e alunos abriram suas contas concomitantemente e começaram a navegação livremente pelas páginas indicadas. Mais adiante, chamamos a atenção dos alunos para as características das páginas de estudo, mostramos vídeos e imagens postadas, começamos a tecer reflexões sobre o uso do *Instagram* para fins educativos.

É notório observar que a interatividade é a grande marca das TICs e que há uma necessidade de trabalhos cooperativos e colaborativos nesse meio. Conforme Santaella (2007, p.80), o mundo digital exige uma competência semiótica dos usuários, a qual implica "vigilância, receptividade, escolha, colaboração, controle, desvios, reenquadramentos em estados de imprevisibilidade ou de acasos, desordens e adaptabilidades". Sendo assim, o aluno passa a ser um sujeito engajado e consequentemente protagonista no processo de ensino-aprendizagem que é o que nós queremos.

Após navegarmos em diferentes contas educativas, começamos um debate em Libras sobre nossas futuras postagens em nossa página (imagens de EIs com questões relacionadas à compreensão de texto; imagens de EIs com a escrita da expressão; imagens para os seguidores escolherem a expressão no português escrito equivalente). Por fim, abrimos uma enquete para

escolhermos o nome e a imagem do perfil a ser criado no *Instagram*. Sugerimos três nomes: "EI, somos SURDOS", "EIs em foco" e "EIs em LP". Por 02 votos a 01, o nome escolhido foi o primeiro. Em todas as sugestões, a sigla EI retoma o termo expressão idiomática, mas na primeira tem duplo sentido, pois inclui também o vocativo de chamamento. A imagem escolhida para compor o perfil foi uma foto da turma tirada por uma aluna.

Depois de escolhido o nome da página e a foto do perfil, entramos em questão sobre o administrador da página. A proposta inicial é que a página fosse administrada pelos alunos e que o professor fosse somente um mediador/incentivador das postagens. No entanto, como não somos professores oficiais desses alunos nem da sala regular, nem da sala de recursos, tal proposta falhou. Como acompanhar essas postagens tão específicas sem esse contato direto? Chegamos à conclusão de que seria algo difícil. Então, decidimos que o professor fosse o administrador e que os alunos seriam coautores de todo o processo, dando sugestões sobre as postagens e produzindo todo o material, tirando fotos, criando atividades, pesquisando curiosidades sobre as expressões. O *Power Point* foi nosso aliado na elaboração desse material e as páginas visitadas anteriormente serviram de protótipo para nossos *posts*. Encontros seriam[14] feitos no decorrer do ano para a produção de material e assim manter a página em funcionamento.

[14] Infelizmente a pandemia alterou a proposta original.

ei_somossurdos
Itabaiana, Sergipe, Brazil
EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS
"SEGURAR VELA"
"TER O REI NA BARRIGA"
"QUEBRAR O GALHO"
"AMIGO DA ONÇA"
Curtido por maristelaufs e outras pessoas
ei_somossurdos Uma expressão idiomática ocorre quando um termo ou frase assume significado diferente daquele que as palavras teriam... mais

ei_somossurdos
Itabaiana, Sergipe, Brazil
AMIGO DA ONÇA
Curtido por maristelaufs e outras pessoas
ei_somossurdos Olá pessoal! Vamos conhecer mais uma expressão idiomática???!!!
#surdos #surdoseouvintes #mestrado #LP
#segundalingua #expressoesidiomaticas #studygram

EI_SOMOSSURDOS
Publicações
ei_somossurdos
Itabaiana, Sergipe, Brazil
1/2
Qual o significado da expressão idiomática " Ter o rei na barriga" ?
O rei na barriga
Curtido por maristelaufs e outras pessoas
ei_somossurdos Boa tarde, pessoal! Vcs conhecem a expressão idiomática "ter o rei na barriga"? Passem a imagem para o lado e veja as alternativas... mais

EI_SOMOSSURDOS
Publicações
ei_somossurdos
Itabaiana, Sergipe, Brazil
"Ter o rei na barriga" significa:
a) Pessoa arrogante;
b) A rainha está grávida de um rei.
@ei_somossurdos
Curtido por maristelaufs e outras pessoas
ei_somossurdos Boa tarde, pessoal! Vcs conhecem a expressão idiomática "ter o rei na barriga"? Passem a imagem para o lado e veja as alternativas... mais

FASE 7- Publicação na página do *Instagram*

Como tarefa final de nosso trabalho, propomos a elaboração de um material didático em ambiente virtual de aprendizagem. Mas, antes de produzir qualquer vídeo, primeiro precisamos entender que este processo é dividido em três partes: a pré-produção, a produção e a pós-produção. No primeiro momento, planejamos as etapas previstas para a gravação do vídeo (o tempo médio de duração, as expressões que cada aluno irá trabalhar, o roteiro e o público que queremos atingir).

Todo esse processo foi detalhado por escrito e explicado em Libras. Depois de terem escolhido as EIs que mais se identificavam, cada aluno levou as observações para estudo em casa. As etapas de apresentação, a explicação da expressão idiomática e a despedida compõem cada vídeo. Em seguida, partimos para a prática, as gravações foram feitas no celular do professor, mas nada impediria que fossem feitas nos celulares dos discentes. O local para as filmagens foi a própria sala de recursos, utilizamos o Datashow para colocarmos a imagem como plano de fundo. Antes da finalização, assistimos no *YouTube* a tutoriais para melhor utilizarmos o programa *Kinemaster*. Esses foram os três tutorias utilizados: *"*Como usaro Kinemaster - App de edição de vídeo no celular"[15]; *"Como editar vídeo no Celular com KINEMASTER"*[16] e "Edição de um vídeo cinematográfico com celular- Kinemaster[17]".

Por ser um programa simples e de fácil utilização, um dos alunos surdos já o conhecia, o software permite adicionar efeitos de transição, textos personalizados, além de fazer cortes, proporcionando um conteúdo mais dinâmico e interessante para quem irá assistir. Infelizmente, por conta da pandemia do vírus Sars Cov 2 (COVID), os vídeos não foram editados, já que tínhamos programado dar continuidade às publicações na página do *Instagram* no ano seguinte (que seria 2020). Porém cabe ressaltar que no momento das filmagens que conseguiram ser realizadas foi notório o engajamento dos alunos. Como foi observável, algumas pessoas ficam intimidadas com a presença de uma câmera e somente um aluno acertou de primeira. Um deles ficou nervoso e pediu para repetir a filmagem até agradá-lo. Essa autoavaliação é bastante importante e fundamental, pois é um sinal de que o aluno repensa sobre seu comportamento diante de determinadas situações. Além disso, a cada postagem, ampliava-se a vontade de alimentar a página, de produzir mais conteúdo para atender às expectativas de seus seguidores.

[15] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sN-WRoENo-Q , acessado em 05 de dezembro de 2019.
[16] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=o50S0e3gel06 , acessado em 05 de dezembro de 2019.
[17]Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=0FdOH3PhVCM , acessado em 05 de dezembro de 2019.

O fato de se sentirem autores com postagens para conhecidos e desconhecidos, tanto surdos e como ouvintes foi um estímulo a mais para os surdos da pesquisa.

De maneira geral todas as constatações supracitadas levantam reflexões sobre a necessidade de repensar as práticas pedagógicas que não consideram o aluno como sujeito atuante no processo ensino-aprendizagem e que não levam em consideração a realidade cultural, linguística singular de nossos alunos surdos. Sendo assim, é preciso desmitificar que o aluno surdo não consegue aprender português ou que português é difícil até para ouvintes. Para isso, o professor precisa assumir o papel de mediador do saber, ser pesquisador, procurar por metodologias adequadas de ensino, prestar atenção no potencial dos discentes e oportunizar ao aluno o exercício da autonomia para a construção do próprio conhecimento.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste TCF, procuramos refletir sobre ações voltadas ao ensino de português no contexto da educação de pessoas surdas. Para isso, essa proposta de intervenção buscou detalhar o processo de elaboração de um material didático nessa linha de ensino e o modo de aplicá-lo em sala de aula para se comprovar se há viabilidade ou não de utilizá-lo com os alunos.

Partindo do pressuposto de que aprender uma língua é aprender a usá-la em práticas sociais, as atividades utilizadas no ensino de português desenvolvidas por nós foram orientadas pela noção de gênero de Marcuschi (2005, 2008). Assim, a implementação do projeto buscou atender às necessidades de professores e dos alunos no que diz respeito às habilidades leitoras de expressões idiomáticas a serem desenvolvidas a partir do trabalho com o gênero anúncio publicitário. O tema escolhido para ser trabalhado teve grande aceitação perante os alunos surdos, pois as redes sociais são sempre um atrativo que até pouco tempo somente fora utilizado fora do ambiente escolar.

Nesse sentido, podemos perceber que o olhar pela perspectiva dos multiletramentos ofereceu grandes oportunidades de trabalho interativo e colaborativo e que o uso das ferramentas digitais são recursos de ensino-aprendizagem mais significativos, pois professores e alunos tornam-se produtores de conhecimento compartilhado no ambiente virtual. Sendo assim, o aluno deve estar preparado para agir nos diferentes contextos comunicativos dos quais participa cotidianamente.

Embora esta proposta tenha sido aplicada em uma turma com três alunos surdos de 1ª série do Ensino Médio, podemos desenvolvê-la com alunos em turmas do Ensino Fundamental, uma vez que o aprendizado de estratégias e habilidades de leitura é uma necessidade de todas as séries escolares. Para tanto, é fundamental que o professor, ao adotar nossas sugestões de atividade, faça os devidos ajustes ao seu contexto de ensino. Esses ajustes implicam, não só seleção de textos adequados aos conhecimentos prévios e perfil da turma, mas também reelaboração das questões que julgar necessário.

É importante ressaltar que as expressões idiomáticas, por serem formadas de textos curtos e "enigmáticos", atraem todos os tipos de alunos, surdos e ouvintes se envolvem na busca de seus significados. Outrossim, ao contrário do que por muito tempo se pensou, a metáfora ocorre nos discursos do cotidiano, manifestando-se por meio de analogias e similaridades. No

entanto, “nenhuma interpretação pode ser generalizada, pois muda de sentido de um contexto para outro” (FARIAS, 2006, p.254). Além do mais, algumas construções metafóricas pertencem a cultura particular ouvinte, logo não são transmitidas naturalmente para os surdos.

Constatou-se nessa pesquisa que leitores surdos interpretam textos associando-os a sua concepção de mundo, eles partem de sua realidade visual e de seu conhecimento em LP. Logo, “uma aula de LP para surdos é sempre um encontro entre duas culturas linguísticas” (FARIAS, 2006, p.275). Por isso, cabe ao professor pesquisar estratégias eficientes para o ensino do português para esse público, não se esquecendo que a Libras deve ser considerada ponto de partida para o ensino de qualquer disciplina. Em suma, é mister apresentar aos alunos surdos a cultura linguística ouvinte e ajudá-los a buscar nos termos da língua em suas combinações os possíveis sentidos dentro de diferentes contextos.

Impregnado da cultura ouvinte, o ensino de LP deve ocorrer nos diferentes contextos, pois somente assim ampliará o conhecimento de mundo dos surdos bem como os recursos comunicativos na LP. Por fim, as estratégias que compõem essa pesquisa, representam uma entre as várias metodologias que podemos adotar para trabalhar o português para surdos. Intentamos que elas sejam tão proveitosas para outros alunos quanto foram para a turma na qual aplicamos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Eliane Vigneron Barreto; FLÔRES, Maria Lucia Pozzatti. Objetos de aprendizagem: conceitos básicos. In: TAROUCO, Liane margarida Rockenbach et al. (orgs.). **Objetos de Aprendizagem**: teoria e prática. Porto alegre: Evangraf, 2014. p.12-28.

ALVAREZ, M. L. O. **Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba**: estudo contrastivo e implicações para o ensino do português como língua estrangeira. 2000. 334f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

ANDRIGHETTI, Graziela H. Reflexões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas através da pedagogia de projetos. In: SCHOFFEN, Juliana Raquele et al. (orgs.). **Português como língua adicional**: reflexões para a prática docente. Porto Alegre: Bem Brasil, 2012. p. 71-90.

ANDRIGHETTI, Graziela H.; SCHOFFEN, Juliana R. Vivenciando língua e cultura: sugestões para práticas pedagógicas em português como língua adicional. In: SCHOFFEN, Juliana Raquele et al. (orgs.). **Português como língua adicional**: reflexões para a prática docente. Porto Alegre: Bem Brasil, 2012. p. 17-44.

ARAÚJO, Nukácia M. S. Objetos de aprendizagem de língua portuguesa. In: ARAÚJO, J.; LIMA, S.C.; DIEB, M. **Línguas na web**: links entre ensino e aprendizagem. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010. p.155-176.

AZARRI, Eliane F.; CUSTÓDIO, Melina A.. Fanfics, google docs... a produção textual colaborativa. In: ROJO, Roxane (org.). **Escola conectad@**: os multiletramentos e as TICs. 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2013.

BARCELOS, M. F. Explorando crenças sobre ensino e aprendizagem em materiais didáticos. In.: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012. p.111-129.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: **Senado Federal**: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências. **Diário Oficial [da) República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

_____. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da) República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

_____. Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 de outubro de 2009.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB). SINTESE, edição atualizada 2010.

_____ Lei Federal 12.319, de 1º de setembro de 2010 - Profissão de Tradutor e Intérprete Libras.

BULLA, Gabriela S.; LEMOS, Fernanda C.; SCHLATTER, Margarete. Análise de material didático para o ensino de línguas adicionais a distância: reflexões e orientações para o *design* de tarefas pedagógicas. **Horizontes de linguística aplicada**. Brasília, DF. Vol. 11, n. 1 (jan./jun. 2012), f. 103-135.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 71-92. Editora UFPR.

CARVALHO, Nelly de. **Publicidade:** a linguagem da sedução. São Paulo: Editora Ática, 2004.

COSTA, Josiane Marques da. **Leitura e compreensão de expressões metafóricas em português como L2 por surdos sinalizadores**. 2015. 155f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

CUNHA, Aline Luiza da. **Expressões idiomáticas**: da linguagem publicitária para sala de aula. 2012. 115f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução: Izabel Magalhães, Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FARIAS, Sandra Patrícia de. **Cultura surda e cidadania brasileira**, 2002 (artigo manuscrito).

_____. **A metáfora na LSB e a construção dos sentidos da competência comunicativa**. 2003. 310f. Dissertação (mestrado em linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

_____. Ao pé da letra, não! Mitos que permeiam o ensino da leitura para surdos. In: Quadros, Ronice Miller de (org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006. p.252-283.

FERRAZ, Janaína de Aquino. Referencial multimodal para o ensino de português como língua estrangeira: o desenvolvimento de mídias digitais. In: ALVAREZ, Maria Luisa Ortíz; GONÇALVES, Luis (orgs.). **O mundo do português e o português no mundo afora**: especificidades, implicações e ações. São Paulo: Pontes Editores, 2016. p.499-522.

FERREIRA, L. **A compreensão da metáfora em língua estrangeira**. 2007. 219f. Tese. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 335-352, dez. 2010.

GESSER, Audrei. "**Um olho no professor surdo e outro na caneta": ouvintes aprendendo a língua de sinais. Tese (doutorado) -Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudo da Linguagem, Campinas: UNICAMP, 2006. 219p.

_____ **LIBRAS?: Que língua é essa?**: Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GESUELI, Zilda Maria. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, Ana Claudia B.; MÉLO, Ana Dorziat B.; FERNANDES, Eulalia. (orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015. p.173-186.

JÚDICE, Norimar. Módulos didáticos para grupos específicos de aprendizes estrangeiros de português do Brasil: uma perspectiva e uma proposta. In: PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L. (orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira**: processos de criação e contextos de uso. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p.147-184.

KARNOPP, Lodenir B. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, Ana Claudia B.; MÉLO, Ana Dorziat B.; FERNANDES, Eulalia. (orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015. p.225-233.

KELMAN, Celeste Azulay. Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias. In: LODI, Ana Claudia B.; MÉLO, Ana Dorziat B.; FERNANDES, Eulalia. (orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015. p.49-69.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: Chicago University Press, 242 p., 1980.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. Trad. Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora (GEIM) sob coord. de Mara Sophia Zanotto e Vera Maluf. Campinas: Mercado de Letras: EDUC. 254p., 2002 (Original publicado em 1980).

LODI, Ana Claudia Balieiro; BORTOLOTTI, Elaine Cristina; CAVALMORETTI, Maria José Zanatta. Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas. **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 131-149, Ago./Dez. 2014.

LORENZI, G. C. C.; PÁDUA, T. W.. Blog nos anos iniciais do fundamental I: a reconstrução de sentidos de um clássico infantil. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p.35-54.

MACHADO, Paulo César. **A política educacional de integração/ inclusão:** um olhar do egresso surdo. Santa Catarina: UFSC, 2008.

MAHER, Terezinha M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo.In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (orgs.). **Linguística aplicada e**

transdisciplinaridade: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.255-270.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. DIONISIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, M.ª Auxiliadora (Orgs.). In: **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

_____**Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 296.

MARTINEZ, Pierre. **Didáticas de línguas estrangeiras**. São Paulo: Parábola, 2009.

MATTOS, Andréa Machado A.; VALÉRIO, Kátia Modesto; Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

MENDES, A. S.; SILVA, S. C. A.. **Integração e inclusão:** do que estamos falando. Belém, Pará: UNAMA**,** 2001.

MENEZES, Ângela Maria de Araújo. **Anúncios publicitários na escola**: texto, práticas discursivas e leitura(s). 2018. 84f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018.

MESSIAS, Rozana Aparecida Lopes. **Metodologia da Pesquisa Científica**: fundamentos teóricos. São Paulo: SEESP, UNESP, 2012.

NOGUEIRA, L. C. R. **A presença de expressões idiomáticas (EIs) na sala de aula de E/LE para brasileiros**. 2008. 249f. Dissertação (Mestrado em linguística aplicada) Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

MONTOAN, M. T. E. **Atendimento Educacional Especializado**: aspectos legais e orientações pedagógicas. São Paulo: Mec/ Seesp, 2007.

PAVIANI, N. M. S.; FONTANA, N. M.. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009. p.77-88.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha e SILVA, Angélica Bronzatto de Paiva. O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor. **Psicologia**: teoria e pesquisa. Brasília, Mai-Ago 2003, Vol. 19 n. 2, p. 173-176.

PICHETH, Sara Fernandes; CASSANDRE, Marcio Pascoal; THIOLLENT, Michel. Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. **Educação.** Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), s3-s13, dez. 2016.

ROCHA, C. M. C..As expressões idiomáticas e a motivação metafórica que a elas subjaz. **Revista Entrelinhas**, vol. 7, n. 2, jul.dez.2013, p. 173-187.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p.11-31.

_____. **Escola conectad@**: os multiletramentos e as TICs. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2013. p.07-13.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Vol.1. Brasília: MEC, SEESP, 2005. (Programa Nacional de apoio à Educação dos surdos)

_____. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Vol.2. Brasília: MEC, SEESP, 2005. (Programa Nacional de apoio à Educação dos surdos).

SANDMANN, Antônio José. **A linguagem da propaganda**. São Paulo: Contexto, 1993.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOS, Kátia Regina O. R. P.. Projetos educacionais para alunos surdos. In.: LODI, Ana Claudia B.; MÉLO, Ana Dorziat B.; FERNANDES, Eulalia. (orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015. p.71-87.

SCHEYERL, Denise. Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação linguística. In.: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio (orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 37-56.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro. M.. Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). In: S. d. Rio Grande do Sul, **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Estado da Educação, Porto Alegre, 2009.

SCHLINDWEIN, Ana Flora; SORTE, Paulo Boa. Métodos de ensino de línguas: uma visão geral. In: **Tecnologias no ensino de língua inglesa**. 2016. p. 55-68. (Material didático ou instrucional - Licenciatura em EAD).

SILVA, Ivani R.; KUMADA, Kate M. O.; NOGUEIRA, Aryane. O uso da narrativa como instrumento didático para o ensino de português para surdos. In.: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012. P. 253-284.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOUZA, A. C. **O processamento de frases metafóricas**: implicações da capacidade da memória de trabalho.2003. 47f. Artigo de qualificação (Doutorado em Linguística)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

SVARTHOLM, Kristina. Aquisição de segunda língua por surdos. **Revista Espaço**. Junho, 1998. p.38-45.

_____. 35 qnos de educação bilingue de surdos- e então? **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil: Editora UFPR, edição Especial, n.02, p.33-50,2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18º ed. São Paulo: Cortez, 2011.

XAVIER, Antonio Carlos. Educação, tecnologia e inovação: o desafio da aprendizagem hipertextualizada na escola contemporânea**. Revista (Con)Textos Linguísticos** (Edição Especial ABEHTE), v.7, n. 8.1, p.42-61, 2013.

ANEXO 1

Imagem 01:TER O REI NA BARRIGA

Imagem 02: PISAR EM OVOS

Imagem 03: AMIGO DA ONÇA

Imagem 04: ENFIAR O PÉ NA JACA

Imagem 05: FICAR DE QUEIXO CAÍDO

Imagem 06: COMPRAR GATO POR LEBRE

ANEXO 2

ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS

Imagem 07:

Imagem 08:

Imagem 09:

Imagem 10:

Imagem 11:

Imagem 12:

Não leve gato por lebre.
Escolha Telhas Perkus.
A ÚNICA telha cerâmica esmaltada prensada com certificação pela NBR 15.310/2009, conforme as normas da ABNT e ainda com 30 ANOS DE GARANTIA TOTAL.
Produzido por
casagrande
PERKUS
Sua marca no mundo.
www.telhasperkus.com.br

ANEXO 3

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Expressões metafóricas e o *Instagram*: uma proposta de leitura e ampliação de sentidos em Língua Portuguesa para alunos surdos
Pesquisador responsável: Luana da Mota Santos
Orientador: Dra. Ana Flora Schlindwein
Instituição/Departamento: Universidade Federal de Sergipe/ Unidade Itabaiana
Local da coleta de dados:

A pesquisadora do projeto, _____, se compromete a preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa, cujos dados serão coletados através de questionários, gravações ou filmagens. A pesquisadora também concorda com a utilização dos dados única e exclusivamente para a execução do presente projeto. A divulgação das informações só será realizada de forma anônima e os dados coletados, bem como os Termos de Consentimento Livre Esclarecido e o Termo de Compromisso de Coleta, serão mantidos sob a guarda do Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede, da Unidade de Itabaiana da Universidade Federal de Sergipe, por um período de (cinco anos), sob a responsabilidade do professor _____.

Após este período, os dados serão destruídos.

Itabaiana, ____ de _____ de 2019.

NOME DA EQUIPE EXECUTORA	ASSINATURAS
Luana da Mota Santos	
Dra. Ana Flora Schlindwein	

ANEXO 4

TERMO DE COMPROMISSO PARA COLETA DE DADOS EM ARQUIVOS

Título do projeto: Expressões metafóricas e o *Instagram*: uma proposta de leitura e ampliação de sentidos em Língua Portuguesa para alunos surdos
Pesquisador responsável: Luana da Mota Santos
Orientador: Dra. Ana Flora Schlindwein
Instituição/Departamento: Universidade Federal de Sergipe/ Unidade Itabaiana
Telefone para contato: (79) 3432-8237

A pesquisadora do projeto acima declara estar ciente das normas, resoluções e leis brasileiras que normatizam a utilização de documentos para coleta de dados identificados e, na impossibilidade de obtenção do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), devido a óbitos de informantes, assume o compromisso de:

I. Preservar a privacidade dos sujeitos, cujos dados serão coletados;
II. Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do projeto em questão;
III. Assegurar que as informações obtidas serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar os sujeitos da pesquisa.

Itabaiana, ___ de _____ de 2019.

NOME DA EQUIPE EXECUTORA	**ASSINATURAS**
Luana da Mota Santos	
Dra. Ana Flora Schlindwein	

ANEXO 5

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu, _____, aluno (a) da sala de recursos, da Escola Estadual Vicente Machado Menezes, localizada no município de Itabaiana/SE, autorizo a professora Luana da Mota Santos a utilizar minha imagem e minhas produções referentes às atividades relacionadas ao projeto "Expressões metafóricas e o *Instagram*: uma proposta de leitura e ampliação de sentidos em língua Portuguesa para alunos surdos", desenvolvido pela mesma, em uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, junto à Universidade Federal de Sergipe. Estou ciente de que as produções serão despersonalizadas e de que minha identidade será mantida em sigilo.

Itabaiana, ____ de _____ de 2019.

_____
Assinatura por extenso

Como tenho menos de 18 anos, meu responsável legal também assina o documento.

Eu, _____, residente na cidade de_____, no Estado de Sergipe, assino a cessão de direitos da produção do aluno acima identificado, desde que seja preservado o sigilo como manda o Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, resolução 196/96 versão 2012.

Itabaiana, ____ de _____ de 2019.

_____
Assinatura por extenso

APÊNDICES

Apêndice 01

Questionário pessoal

1- Qual seu nome?

_____

2- Qual sua idade?

_____

3- Qual série você estuda?

_____

4- Qual sua matéria preferida? Por que?

_____

5- Você gosta de português? Por que?

( ) sim ( ) não

6- Tem intérprete em sua sala de aula?

( ) sim ( ) não

7- Você tem celular ou smartphone?

( ) sim ( ) não

Se sim, qual? _____

8- Você utiliza alguma rede social?

( ) sim ( ) não

9- Se a resposta da questão anterior for sim, quais redes sociais você usa no seu dia a dia?

( ) Whatsapp ( ) Facebook ( ) Instagram ( ) Youtube

( ) Twitter ( ) Pinterest ( ) Messenger ( ) Snapchat

Outro _____

10. Para usar a internet no celular, você paga um pacote de dados ou só usa quando encontra Wifi gratuito?

_____

11 Você costuma postar imagens e/ou vídeos no seu Instagram?

( ) sim ( ) não

12 Qual a frequência das postagens?

( ) Diariamente ( ) Toda semana ( ) Mensalmente ( ) Poucas vezes no ano.

OBRIGADA!

Apêndice 02

Atividade sobre as expressões idiomáticas (teste inicial)

1- Você conhece essas imagens?
( ) sim ( ) não ( ) algumas

2- Qual ou quais imagens você conhece?

1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ( )

3- As imagens que você já viu, você lembra onde?

( ) Em livros. ( ) Na TV. ( ) Em aulas de português.

( ) Na internet. ( ) Outros:

4- Ligue a imagem ao seu respectivo enunciado.

A

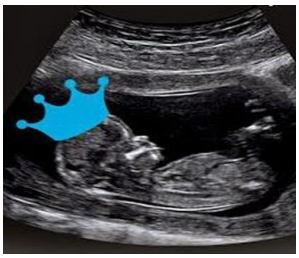
B

C

D

E

F



( ) Ficar de queixo caído
( ) Enfiar o pé na jaca
( ) Amigo da onça
( ) Comprar gato por lebre
( ) Ter o rei na barriga.
( ) Pisar em ovos

5- Sabem o que essas imagens significam?

( ) Sim ( ) Não

6- A expressão idiomática “pisar em ovos” significa:

( ) Tomar cuidado ( ) Quebrar os ovos com os pés.

7- A expressão idiomática “comprar gato por lebre” significa:

( ) Ser enganado ( ) Querer um gato e não um lebre.

8- A expressão idiomática “ter o rei na barriga” significa:

( ) A rainha está grávida de um rei. ( ) Ser arrogante, orgulhoso.

9- A expressão idiomática “enfiar o pé na jaca” significa:

( ) Cometer excessos, exagerar. ( ) Pisar na jaca para saber se está madura.

10- A expressão idiomática “amigo da onça” significa:

( ) Ter uma onça como animal de estimação. ( ) Pessoa falsa.

11- A expressão idiomática “ficar de queixo caído” significa:

( ) Ficar admirado, impressionado, surpreso. ( ) Abrir a boca demais.

Obrigada!

Apêndice 03

Atividade

ALUNO:_____

DATA:_____

1- Circule todas as palavras desconhecidas das expressões idiomáticas abaixo. Em seguida procure no *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue de Libras* (CAPOVILLA e RAPHAEL) os significados dessas palavras em língua portuguesa.

Enfiar o pé na jaca.

Ficar de queixo caído.

Comprar gato por lebre.

Ter o rei na barriga.

Pisar em ovos.

Amigo da onça.

OBRIGADA!

Apêndice 04

ATIVIDADE SOBRE ANÚNCIO PUBLICITÁRIO

ALUNO:_____

DATA:_____

Leia o anúncio:

1- O anúncio publicitário é um gênero textual que tem a finalidade de promover uma ideia ou a marca de um produto ou de uma empresa. Os anúncios mais conhecidos são os que circulam na TV, no rádio, em jornais e revistas e têm finalidade comercial.

a) O que o anúncio lido promove: uma ideia ou a marca de um produto?

_____

b) Que produto ou ideia ele promove?

( ) Chocolates;

( ) Bijuterias;

( ) Lentes de contato;

( ) Tratamento dentário.

c) Quem é o locutor desse anúncio, ou seja, de quem foi a iniciativa de publicar esse anúncio?

_____

2- O anúncio publicitário normalmente é constituído de linguagem verbal e de linguagem não verbal. Observe a imagem principal do anúncio.

a) Que figura o compõe?

_____

b) O que a imagem sugere?

( ) Que a menina está abrindo a boca demais, pois está com sono;

( ) Que a menina está impressionada com os preços das bijuterias.

3- Observe agora o enunciado verbal do anúncio:

O nosso preço deixa até a concorrência de queixo caído!

a) Que relação há entre o enunciado verbal e a imagem principal do texto?

( ) Não há relação entre a imagem e o enunciado verbal, pois a menina somente abre a boca exageradamente;

( ) Há uma relação direta, pois a imagem da menina com a boca aberta significa que ela está admirada, impressionada com os preços das bijuterias.

Observe:

4- O anúncio publicitário é um gênero textual que pertence ao grupo dos gêneros argumentativos, pois tem a finalidade de convencer o interlocutor a consumir determinado produto ou aderir a certa ideia. No caso do anuncio lido:

a) Quem você acha que são os destinatários?

( ) Somente as mulheres grávidas;

( ) As mulheres grávidas e o público em geral, leitores de jornais e revistas;

( ) Homens e mulheres que não querem ter filhos.

b) Qual é o principal argumento utilizado para convencer o interlocutor?

( ) Se você quer proporcionar os melhores produtos para o seu bebê, e consequentemente tratá-lo com um rei, deve comprar os produtos da marca lillo.

( ) Se você é arrogante deve comprar os produtos da marca lillo.

( ) Se você não comprar os produtos da marca lillo, seu bebê não será um rei.

c) Na sua opinião, esse argumento é suficientemente forte para convencer o interlocutor? Por quê? _____

_____

_____

5- O anúncio publicitário não tem uma estrutura rígida. Contudo, além da imagem, ele geralmente apresenta um **título**, às vezes seguido de um subtítulo, o **corpo** do texto, que amplia o argumento do título, e a **assinatura, logotipo** ou **marca** do anunciante.

a) No anúncio lido, há um título?

( ) Sim ( ) Não

b) Se não há um título, por que isso acontece?

( ) Porque a imagem principal e a do logotipo são muito significativas, e é provável que o anunciante tenha preferido realça-las.

( ) Porque a imagem principal não chama a atenção do leitor, assim é desnecessário um título.

( ) Em vez do título, o anunciante preferiu chamar a atenção somente para o logotipo.

c) Qual é o corpo do texto?

_____

d) Quem assina o anúncio?

_____

OBRIGADA!!!

Apêndice 05

TESTE DE SAÍDA

Aluno (a):.....

Data .....

1- Com base nos vídeos apresentados e todo debate a respeito das expressões idiomáticas estudadas, marque a alternativa correta. Em língua Portuguesa, o que significa:

a) **“Ter o rei na barriga”**

( ) Ser arrogante, orgulhoso.

( ) A rainha está grávida de um rei.

b) **“Segurar vela”**

( ) Segurar uma vela na mão.

( ) Acompanhar um casal de namorados e ficar sobrando.

c) **“Ficar de queixo caído”**

( ) Abrir a boca demais.

( ) Ficar admirado, impressionado, surpreso.

d) **“Mala sem alça”**

( ) Pessoa chata, desagradável.

( ) A mala Quebrou a alça.

e) **“Enfiar o pé na jaca”**

( ) Cometer excessos, exagerar.

( ) Pisar na jaca para saber se está madura.

f) **“Quebrar o galho”**

( ) Torar o galho da árvore com as mãos.

( ) Ajudar.

g) **“Amigo da onça”**

( ) Pessoa falsa.

( ) Ter uma onça como animal de estimação.

h) **“Pisar em ovos”**

( ) Quebrar os ovos com os pés.

( ) Ter cuidado.

i) **“Comprar gato por lebre”**

( ) Ser enganado.

( ) Querer um gato e não um lebre.

j) **“Ter minhocas na cabeça”**

( ) A pessoa tem minhocas no cérebro.

( ) Ter ideias absurdas, fazer confusão.

2- O anúncio publicitário é um gênero textual que tem a finalidade de promover uma ideia ou a marca de um produto ou de uma empresa. Sendo assim, a principal característica do anúncio publicitário é a tentativa de convencimento do leitor a adquirir determinado produto e para alcançar os intentos desejados, utiliza-se de recursos linguísticos. Dentre esses recursos existentes, encontramos as expressões idiomáticas. Agora, relacione as imagens dos anúncios publicitários abaixo às respectivas expressões idiomáticas.

A

B

C

Amigo da
onça
WIZARD
by Pearson
A Wizard dá 50,00 reais
para cada pessoa que
você indicar e se matricular

D

havaianas
havaianas
Pra variar, que tal botar o pé em outra fruta além do jaca?
Havaianas. Inspiradas nas frutas tropicais brasileiras.
havaianas

E

O nosso PREÇO deixa até a
Concorrência de queixo caído!
R$ 4,99
Qualquer Peça de Bijuteria.
BIJOUX
preço único

F

Não leve gato por lebre.
Escolha Telhas Perkus.
A ÚNICA telha cerâmica esmaltada prensada com certificação pela
NBR 15.310/2009, conforme as normas da ABNT e ainda
com 30 ANOS DE GARANTIA TOTAL.
Produzido por
casagrande
PERKUS
www.telhasperkus.com.br

( ) Ter o rei na barriga.

( ) Amigo da onça.

( ) Comprar gato por lebre.

( ) Pisar em ovos.

( ) Enfiar o pé na jaca.

( ) Ficar de queixo caído.

Obrigada!