



**ANA FLÁVIA CARVALHO SANTOS
GESIANE COLHADO MARQUES COELHO**

**PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS:
ANÁLISE DE ATIVIDADES DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE
LINGUAGEM FIGURADA PARA SURDOS**

**LAVRAS-MG
2019**

**ANA FLÁVIA CARVALHO SANTOS
GESIANE COLHADO MARQUES COELHO**

**PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS: ANÁLISE DE
ATIVIDADES DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE LINGUAGEM FIGURADA PARA
SURDOS**

Trabalho de Conclusão apresentado à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Licenciatura em Pedagogia, para a obtenção do título de Licenciado.

Professor(a) Orientador(a)
Prof. Mestre: Josiane Marques da Costa

**LAVRAS-MG
2019**

**ANA FLÁVIA CARVALHO SANTOS
GESIANE COLHADO MARQUES COELHO**

**PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS: ANÁLISE DE
ATIVIDADES DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE LINGUAGEM FIGURADA PARA
SURDOS**

**PORTUGUESE AS A SECOND LANGUAGE FOR THE DEAF: ANALYSIS OF
DIDACTIC ACTIVITIES FOR THE TEACHING OF FIGURATIVE LANGUAGE FOR
THE DEAF.**

Trabalho de Conclusão apresentado à Universidade
Federal de Lavras, como parte das exigências do
Curso de Licenciatura em Pedagogia, para a
obtenção do título de Licenciado.

APROVADA em 17 de junho de 2019.
Dra. Luciana Soares da Silva UFLA
Prof. Wanderson Samuel Moraes de Souza UFLA

Prof(a). Mestre Josiane Marques da Costa
Orientador(a)

**LAVRAS-MG
2019**

Aos meus pais por toda confiança depositada em mim.

*Á minha irmã Juliana, por ser meu exemplo e força.
Dedico*

Ana Flávia

*Aos meus pais e aos meus avós por todo amor
incondicional e por ter abdicado de várias coisas
para me ver chegar nesse momento.*

*Ao meu namorado Rodrigo por ter suportado minha
ausência e ter me apoiado durante esse tempo.*

Dedico

Gesiane.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente à minha família, em destaque, aos meus pais, Jorge e Madalena que sempre fizeram de tudo para que eu pudesse ter uma boa educação e alcançasse meus objetivos.

À minha irmã Juliana, por ser a minha fonte de inspiração e força, a quem eu tenho uma grande admiração e agradeço também ao meu cunhado, Luciano.

À minha Sobrinha Leticia a quem eu tenho com muito amor e cuidado em meu coração.

Ao meu namorado Rafael, por todo o companheirismo.

Agradeço às minhas irmãs de alma, Caroline e Kesliane por sempre me impulsionar e nunca me deixar desistir do que eu me proponho fazer.

Agradeço à Universidade Federal de Lavras, e a todos os professores que fizeram parte da minha formação acadêmica, em especial, a minha orientadora, Josiane Marques da Costa que além de ser uma excelente professora, nos deu todo o aparato para a execução deste trabalho.

Em especial, agradeço a Gesiane, pois sinto que eu não poderia ter escolhido pessoa melhor para escrever este trabalho, agradeço toda a calma que me passou, compreensão e parceria.

Ana Flávia

Primeiramente agradeço à Deus, por sua infinita bondade ter me conduzido até esse momento, ter me dado muita paciência e principalmente força, pois sem a graça divina nada teria conseguido.

Aos meus pais, que muitas vezes se abdicaram de vários sonhos para que eu um dia entrasse na faculdade, ao apoio incondicional deles. Aos meus avós que sempre me apoiaram, tiveram que conviver com minha ausência.

Ao Rodrigo, meu namorado, sei que não foi fácil para ele ter me esperado por todos esses anos, ter que suportado minha ausência e mesmo assim sempre esteve ao meu lado, e nunca me deixou desistir e viveu esse sonho junto comigo, sou muito grata a você, como também tenho que agradecer a sua família pelo carinho dedicado a mim.

Ao meu irmão Eduardo, que na maioria das vezes não conseguia entender minha ausência e infelizmente a distância não me deixou vê-lo crescer....

Agradeço também a Universidade Federal de Lavras, ao programa de bolsa PIBIC-UFLA. A todos os professores do Departamento de Educação – DED, em especial a minha orientadora Josiane Marques da Costa, que me ajudou muito durante os anos da graduação, com ela aprendi muito e me encantei com área de pesquisa a seguir.

A todos meus amigos que me deram força durante a graduação, me ajudaram muito, pois foram momentos que passamos juntos, em especial à Ana Flávia, que escreveu comigo o presente trabalho de conclusão de curso, tenho a certeza que sem o companheirismo e a paciência dela, não teríamos conseguido chegar até aqui.

Chego a esse momento muito grata a todos que fizeram parte dessa caminhada.

Gesiane

*Os atos de fala estão recheados de diferentes usos
da metáfora como atividade humana. É o ser
humano utilizando-se de ferramentas cognitivas
para se expressar.
(Faria, 2006)*

RESUMO

Algumas pesquisas têm apontando para os desafios enfrentados por aprendizes de segunda língua, no processo de aprendizagem de linguagem figurada em língua portuguesa. Na comunidade surda brasileira, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é considerada a primeira língua desta comunidade e, a língua portuguesa, em sua modalidade escrita, a segunda língua. Nesse sentido, assim como os demais aprendizes de segunda língua, os surdos também encontram desafios na compreensão de linguagem figurada em língua portuguesa. A presente pesquisa tem como objetivo analisar como as atividades didáticas de linguagem figurada são retratadas nos manuais didáticos para ensino de português como língua estrangeira e se tais atividades poderiam ser aplicadas para surdos aprendizes de português como segunda língua. Desse modo, a pesquisa aborda a importância do ensino de português como segunda língua para surdos (PL2): (GOLDFELD, 2003; COSTA, 2015; PEREIRA et al, 2011; GEDIEL et al, 2012; SOUZA, 2015; RIBEIRO, 2015; CUNHA, 2014; SILVA E MAGALHÃES, 2016.) E teorias acerca da compreensão de metáforas, em português como língua estrangeira e como segunda língua para surdos. (LAKOFF; JOHNSON, 2002 [1980], COSTA, 2015; RIBEIRO, 2011; CARVALHO; SOUZA, 2003; COSTA, 2018; CARVALHO et al, 2018; FARIA, 2006.). Para atender ao objetivo geral desta pesquisa, a metodologia utilizada foi qualitativa, visto que nossa intenção foi a de investigar e analisar atividades metafóricas em livros didáticos para o ensino de português como língua estrangeira. E foram objetivos específicos, analisar livros didáticos de português para estrangeiros; verificar as atividades possíveis de aplicação para surdos, dada as diferentes modalidades linguísticas; adaptar as atividades do livro didático, considerando a realidade de ensino de PL2 para surdos. Inicialmente, foram selecionados seis livros didáticos de português como língua estrangeira para serem analisados quanto ao número de atividades que continha em cada livro. Em seguida, foi escolhido o livro didático de Português para estrangeiros “Português via Brasil - um curso avançado para estrangeiros, por ter maior número de atividades, posteriormente, foram encontradas 45 atividades didáticas, entre as quais 4 são atividades que poderiam ser aplicadas para surdos, dada a sua natureza visual e 41 de atividades voltadas para a oralidade, que não poderiam ser aplicadas para surdos, sem suas devidas adaptações. Após, as análises das atividades foram adaptadas 4 atividades didáticas que contêm linguagem figurada para serem aplicadas para surdos. Os resultados da pesquisa apontaram que a adaptações de atividades para alunos surdos que contemple um *feedback* visual facilitará a compreensão metafórica desses discentes ao ler ou escrever textos em LP, visto que, as metáforas estão presentes em todo lugar, pois é utilizada de forma espontânea, principalmente em textos, em que os surdos podem se deparar a qualquer momento.

Palavras-chave: Surdos. Linguagem Figurada. Materiais didáticos. Português como Segunda Língua.

ABSTRACT

Some researches have pointed to the challenges faced by second language learners in the process of learning figurative language in Portuguese. In the Brazilian deaf community, the Brazilian Sign Language (LIBRAS) is considered the first language of this community and the Portuguese language, in its written form, is the second language. In this sense, like the other second language learners, the deaf also find challenges in understanding figurative language in Portuguese. The present research aims to analyze how didactic activities of figurative language are portrayed in didactic manuals for teaching Portuguese as a foreign language and whether such activities could be applied to deaf learners of Portuguese as a second language. Thus, the research deals with the importance of teaching Portuguese as a second language for the deaf (PL2): (GOLDFELD, 2003; COSTA, 2015; PEREIRA et al, 2011; GEDIEL et al, 2012; SOUZA, 2015; RIBEIRO, 2015; CUNHA, 2014; SILVA E MAGALHÃES, 2016.), and theories about the understanding of metaphors, in Portuguese as a foreign language and as a second language for the deaf. (LAKOFF; JOHNSON, 2002 [1980], COSTA, 2015; RIBEIRO, 2011; CARVALHO; SOUZA, 2003; COSTA, 2018; CARVALHO et al, 2018; FARIA, 2006.). and in this paper, we present a review of the literature on the use of the in order to meet the general objective of this research, the methodology used was qualitative, since our intention was to investigate and analyze metaphorical activities in textbooks for the teaching of Portuguese as a foreign language. And specific objectives were to analyze textbooks from Portuguese to foreigners; check the possible application activities for the deaf, given the different language modalities; adapt the activities of the textbook, considering the reality of PL2 teaching for the deaf. Initially, six textbooks of Portuguese as a foreign language were selected to be analyzed for the number of activities contained in each book. Next, the textbook of Portuguese for foreigners was chosen "Portuguese via Brazil - an advanced course for foreigners, for having a greater number of activities, later, were found 45 didactic activities, among which 4 are activities that could be applied to the deaf, given their visual nature and 41 of activities aimed at orality, which could not be applied to deaf people without their due adaptations. Afterwards, the analyzes of the activities were adapted 4 didactic activities that contain figurative language to be applied to deaf people. The results of the research pointed out that adaptations of activities for deaf students that contemplate visual feedback will facilitate the metaphorical understanding of these students when reading or writing texts in LP, since metaphors are present everywhere because it is used spontaneously, especially in texts, in which the deaf can come at any moment.

Keywords: Deaf people. Figured Language. Teaching materials. Portuguese as a Second Language.

SUMÁRIO

1-INTRODUÇÃO	12
2 – REFERENCIAL TEÓRICO	15
2.1 – Ensino de português como segunda língua para surdos	15
2.2 – Ensino e compreensão de metáforas em português como segunda língua por surdos	19
3 – METODOLOGIA	24
3.1- Procedimentos	25
4 - DESCRIÇÃO DAS UNIDADES DO LIVRO	26
5 – ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO E PROPOSTAS DE ADAPTAÇÕES DE ATIVIDADES DIDÁTICAS PARA SURDOS	32
5. 1 – Propostas de adaptações de atividades didáticas para surdos	34
6 – CONCLUSÃO	40
7- REFERÊNCIAS	41

1-INTRODUÇÃO

Desde a aprovação da Lei 10436/02 e do Decreto 5626/2005, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), primeira língua (L1) da comunidade surda brasileira, vem sendo amplamente divulgada e investigada por vários pesquisadores.

A comunidade surda convive em uma sociedade na qual a Língua Portuguesa (LP) é majoritária, logo os surdos precisam se apropriar desta língua para ler e escrever os textos que circulam socialmente. Com isso, a Língua Portuguesa (LP), em sua modalidade escrita, é considerada a segunda língua (L2) da comunidade surda brasileira.

As discussões e investigações sobre o ensino de português como segunda língua (PL2) para surdos têm indicado a necessidade de se pesquisar e evidenciar metodologias de ensino e materiais didáticos para esse público. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006; CUNHA, 2014). Isso porque, a falta de uma metodologia adequada para o ensino de PL2 para surdos, pode tornar o processo de aprendizagem da língua alvo insuficiente. Além disso, outros fatores que podem influenciar no processo de aprendizagem da LP, por surdos, podem estar relacionados ao fato do professor de PL2 para surdos desconhecer as características da Libras e da comunidade surda, não apresentar conhecimento sobre o ensino de PL2 para surdos ou até mesmo pela falta de manuais didáticos e materiais didáticos para o ensino de PL2 para surdos.

Os livros didáticos dão suporte aos professores na sala de aula onde tem como objetivo o ensino de língua estrangeira, no entanto, com a falta de livros didáticos que são destinados ao ensino de português para surdos, os professores de ensino de PL2 para surdos precisam confeccionar ou adaptar os próprios materiais e atividades didáticas para os alunos surdos.

É importante destacar que no processo de aprendizagem de segunda língua para surdos, algumas habilidades linguísticas devem ser consideradas, como: gramaticais, semânticas e uma dessas é a habilidade de compreender linguagem figurada em LP. Ao considerar o desenvolvimento dessas habilidades, pode-se afirmar que o ensino e aprendizagem de PL2 para surdos, busca proporcionar aos surdos o desenvolvimento de várias habilidades e competências em segunda língua, tais como o desenvolvimento da competência metafórica.

Por muitos anos, a metáfora foi considerada ornamento da linguagem e identificadas apenas em textos literários e poéticos. Porém, na década de 80, os trabalhos de Lakoff e Johnson (2002 [1980]), revelaram que as metáforas fazem parte do discurso cotidiano (LAKOFF; JOHNSON, (2002 [1980])). Desde então, a partir dos estudos sobre metáforas

como parte do discurso cotidiano, vários outros surgiram, com o intuito de demonstrar a importância do desenvolvimento da competência metafórica por falantes de segunda língua, já que o conhecimento metafórico em L2 passou a ser visto como um tipo de competência a ser desenvolvida por estes aprendizes. (BATORÉO, 2010; CARVALHO; SOUZA, 2003; COSTA, 2015).

Considerando essas premissas e o fato dos surdos serem aprendizes de português como segunda língua e necessitarem ler e escrever textos em LP, o presente trabalho tem como principal objetivo analisar como as atividades didáticas de metáforas e expressões idiomáticas são retratadas nos manuais didáticos para ensino de português como língua estrangeira e como tais atividades poderiam ser aplicadas para surdos aprendizes de português como segunda língua. Nesse sentido, os objetivos específicos deste trabalho são:

- Analisar livros didáticos de português para estrangeiros;
- Verificar as atividades possíveis de aplicação para surdos, dada as diferentes modalidades linguísticas;
- Adaptar as atividades do livro didático, considerando a realidade de ensino de PL2 para surdos.

Sendo assim, com o intuito atender aos objetivos propostos, foram contabilizadas as atividades didáticas para o ensino de linguagem figurada de cinco manuais didáticos de português para estrangeiros, com edições e produções entre os anos de 1999 a 2016, a saber: (i) “Bem-vindo! ” (1999); (ii) “Falar... Ler... Escrever... Português” (1999); (iii) “Português Via Brasil – um curso avançado para estrangeiros” (2005); (iiii) “Terra Brasil” (2008); (iiii); “Novo Avenida Brasil 3” (2016). Dentre os livros analisados, foi possível identificar que no livro “Português Via Brasil - um curso avançado para estrangeiros” (2005), voltado também para o ensino de língua portuguesa para estrangeiros, havia maior número de atividades didáticas para ensino de linguagem figurada e metáforas.

Foram identificadas 45 atividades no livro didático, dentre as quais 4 são atividades que poderiam ser aplicadas para surdos, dada a sua natureza visual e 41 atividades voltadas para a oralidade, que não poderiam ser aplicadas para surdos, sem suas devidas adaptações.

Desta forma, descreveremos os tipos de atividades sobre metáforas que foram encontradas no livro “Português Via Brasil – um curso avançado para estrangeiros” (2005) e como essas atividades poderiam ser aplicadas para estudantes surdos, buscando atividades que melhorem a aprendizagem e o desenvolvimento da competência metafórica dos surdos, e assim facilite a interação dos surdos em uma sociedade onde a língua majoritária é a Língua

Portuguesa. Em seguida, foram adaptadas 4 atividades de metáforas que poderão ser aplicadas para surdos aprendizes de PL2.

Nesse sentido, o trabalho foi dividido da seguinte forma: na primeira parte descreveremos o ensino de português como segunda língua para surdos, o qual será apresentado um breve contexto histórico sobre a educação de surdos e das conquistas alcançadas pela comunidade surda, bem como a Lei e o decreto que reconhece a Libras como uma língua da comunidade surda brasileira. Além disso, apresentaremos questões sobre o ensino de PL2 para surdos e as metodologias e as práticas docentes utilizadas no ensino de PL2 para surdos. Abordaremos também o ensino e compreensão de metáforas em português como segunda língua por surdos, sendo que, discutiremos como acontece a compreensão de metáforas por alunos surdos. Na segunda parte, após a fundamentação teórica, apresentaremos a metodologia do presente trabalho, e na terceira parte, apresentaremos a análise, a discussão de dados. E por fim, nas considerações finais, analisaremos todo o processo de construção da pesquisa, além de, descrevermos qual a contribuição e importância o presente trabalho traz para a comunidade surda.

2 – REFERENCIAL TEÓRICO

Nessa seção, discutiremos sobre as abordagens e metodologias de ensino de português como segunda língua para surdos, discorrendo sobre o Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo. Além disso, apresentaremos como ocorre o processo de ensino de português como segunda língua para surdos e os desafios enfrentados por surdos no seu processo de aprendizagem de língua portuguesa, em sua modalidade escrita.

2.1 – Ensino de português como segunda língua para surdos

Com o intuito de compreender o ensino PL2 para surdos, é importante apresentar brevemente o contexto histórico da educação de surdos e os desafios linguísticos e educacionais que esta comunidade perpassou.

A sociedade fazia uma ideia negativa das pessoas surdas, já que estas eram vistas, socialmente, como pessoas não educáveis. Os primeiros relatos sobre a educação de surdos surgiram no século XVI, por meio de Cardono que afirmava ser “um crime não instruir o surdo-mudo” (GOLDFELD, 2001, p. 25)

No decorrer do tempo, os educadores foram criando vários tipos de metodologias para que pudessem ensinar os surdos, algumas se baseavam na língua oral e outras defendiam a LS (Língua de Sinais) como primeira língua para o ensino da segunda língua. Tais metodologias de ensino foram influenciadas por três filosofias educacionais: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo.

A primeira abordagem educacional, que os surdos tiveram contato, foi o Oralismo, que tinha como foco a integração do surdo na comunidade ouvinte e sua aprendizagem se dava apenas por meio da fala, visto que, este método recusava o uso da língua de sinais. (COSTA, 2015; GOLDFELD, 2001). A abordagem do Oralismo surgiu a partir do Congresso Internacional de Educadores de Surdos, realizado em Milão, no ano de 1880, congresso este que colocou em votação o método de ensino que deveria ser utilizado na educação de surdos. Desde então, no século XX, a maioria os institutos de educação de surdos deixaram de utilizar a LS e passou a utilizar a oralização das crianças surdas, trazendo consequências na educação dos surdos, segundo Pereira et al (2011),

A proibição do uso da língua de sinais na educação de surdos por mais de cem anos trouxe como consequências baixo rendimento escolar e a impossibilidade de o surdo prosseguir seus estudos em nível médio e superior. A expectativas de normalização do surdo, por meio de treinamento

de audição e fala, transformou o espaço escolar em terapêutico, descaracterizando a escola como espaço de ensino, troca e ampliação de conhecimento. (PEREIRA et al., 2011, p. 11)

Após o fracasso do Oralismo, começam a ser usados métodos da filosofia de ensino da Comunicação Total que tinha como foco a comunicação entre surdos com surdos e surdos com ouvintes, conforme aponta Goldfeld (2001).

A filosofia da Comunicação Total tem como principal preocupação os processos comunicativos entre surdos e surdos e entre surdos e ouvintes. Esta filosofia também se preocupa com a aprendizagem da língua oral pela criança surda, mas acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser deixados de lado em prol do aprendizado exclusivo da língua oral. Por esse motivo, essa filosofia defende a utilização de recursos espaços-visuais como facilitadores da comunicação os profissionais que seguem a Comunicação Total percebem o surdo de forma diferente dos oralistas: ele não é visto apenas como um portador de uma patologia de ordem médica, que deveria ser eliminada, mas sim como uma pessoa, e a surdez como uma marca. (GOLDFELD, 2001)

Nesse método, a LS e a LP eram utilizadas ao mesmo tempo e a soma dessas duas línguas resultava no português sinalizado. Porém, tal abordagem ainda não atendia à realidade linguística dos surdos e, novamente, observava-se um grande fracasso escolar dessa comunidade o qual tornou inviável manter esses métodos de ensino.

Então a partir dos anos de 1980, alguns países compreenderam que a LS deveria ser utilizada independentemente da língua oral, a qual deveria ser de modo separado, ou seja, em algumas situações os surdos deveriam utilizar LS e em outras a língua oral, mas não deveriam utilizar as duas formas de comunicação juntas, como estavam fazendo até o momento.

Com isso surge a filosofia do Bilinguismo, que concebe o ensino de LP, em sua modalidade escrita, como segunda língua da comunidade surda brasileira e a Libras como primeira língua desta comunidade. Essa filosofia reafirma que os surdos formam uma comunidade que possui cultura e língua própria, segundo Pereira et al (2011):

Neste modelo, a primeira língua é a de sinais (que, por ser visual, é mais acessível aos alunos surdos), que dá o arcabouço para o aprendizado da segunda língua (preferencialmente na modalidade escrita, também por ser visual). (PEREIRA et al., 2011, p 15)

A Educação Bilíngue é a proposta atual para a educação de surdos que considera a Libras como L1, e propõe a aquisição da LP considerando a sua especificidade linguística. Essa modalidade recusa a ideia de que os surdos precisam ser oralizados, mas traz a ideia de que o surdo tem a sua própria língua. (GOLDFELD, 2001; COSTA, 2015)

Segundo Goldfeld (2001), as três abordagens educacionais ainda são utilizadas no Brasil e

[...] a maioria dos países convive com estas diferentes visões sobre os surdos e sua educação, acreditando que a verdade única não existe e, portanto, todas as abordagens seriamente estudadas devem ter espaço. (GOLDFELD, 2001, p.30)

Visto isto, Cunha (2014) também chama a atenção para o ensino de LP para discentes surdos, pois mesmo após a Lei 10.436 em 24 de abril de 2002, a qual a Libras foi conhecida como língua oficial da comunidade surda do Brasil e o Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a “Lei da Libras” e propõe às escolas a oferta do ensino bilíngue para os alunos surdos, estes ainda apresentam muitas dificuldades na aprendizagem de LP, pois o método utilizado para ensinar LP para alunos surdos é o mesmo para alunos ouvintes, dada a proposta inclusiva em que eles estão inseridos, além da falta de livros didáticos destinados aos alunos surdos.

Segundo Gediél et al (2012), a aquisição de uma L2 para sujeitos surdos é muito complexa, não apenas pela dificuldade de aprendizagem, mas pela diferenciação da estrutura linguística e no processo de aquisição vivenciada pelos surdos. A questão se dá porque os surdos necessitam aprender duas modalidades linguísticas, sendo elas, Língua de Sinais de modalidade espaço-visual (LS) e a LP escrita de modalidade oral-auditiva. Quando consideramos que a primeira língua do surdo é a Libras, entendemos que esta é a base para a aprendizagem da segunda língua.

Sendo assim, Souza (2015) entende que é natural que um ser humano fale pelo menos uma língua, que é adquirida com facilidade diante das interações e das relações que o cercam, o mesmo acontece com a aquisição da LS como língua materna do sujeito surdo. Deve-se assegurar a criança surda à aquisição da LS como primeira língua para que se possa trabalhar a aprendizagem da LP na modalidade escrita pelos surdos, visto que, para aprender uma segunda língua é indispensável que se tenha domínio da primeira língua.

Nesse sentido, Ribeiro (2015) também explica que os alunos surdos encontraram muitas dificuldades nas aulas de Língua Portuguesa escrita, devido ao fato da maioria deles não terem adquirido a LS, e terem que adquirir a LP com LS juntas.

Gediél et al (2012) realizou uma pesquisa que tinha como objetivo o ensino de LP para egressos do ensino médio, visto que, esse público sai do ensino médio sem compreender o básico em LP. Desse modo, desenvolveu um projeto para atender à necessidade desses alunos, que tinha como participantes três alunos surdos, de ambos os sexos e com idades entre 19 a 23 anos. O projeto atendia tais alunos, duas vezes por semana, e foi desenvolvido em

forma de oficinas que buscavam entender e mapear quais eram suas principais dificuldades em LP. Dentre as atividades desenvolvidas destacam-se duas, sendo elas: (i) a temática da culinária, destacando as receitas, a elaboração e produção, e (ii) a situação de compra e venda. No fim do projeto Gediel et al., (2012), relata que os alunos surdos comentaram o que sentiam mais seguros e autônomos depois de terem participado do curso.

Por meio dessas descrições e considerando que todos os conteúdos devam ser trabalhados utilizando a LS, Ribeiro (2015) aponta que

... que essa língua, além de ser a segunda língua dos surdos, é de modalidade gráfico-visual, ao contrário da Libras, que é espaço-visual. Assim a autora afirma que ela deve ser ensinada de forma diferente para crianças surdas, mediante estratégias e técnicas próprias para o ensino de segunda língua, que partem de habilidades já adquiridas com a aquisição de sua primeira língua. (RIBEIRO, A. 2015, p. 216)

A partir dessa problemática, Cunha (2014), em sua pesquisa realizada em uma escola bilíngue para surdos no Estado de São Paulo, analisou produções textuais de duas crianças surdas, filhas de ouvintes, com idades entre 11 e 12 anos, uma com contado desde pequena com a LS e a outra só a partir do momento em que foi para a escola. Com base nisso, a pesquisadora observou que as crianças produziram um texto bem organizado em relação às ideias, fazendo uso de orações curtas, constituídas na maior parte das vezes pelo uso de sujeito – verbo e objeto, conjugados no presente e também o conhecimento de mundo de cada criança estava presente nas produções. Porém, a criança que teve contado desde pequeno com LS conseguiu fazer frases mais estruturadas e complexas, com o uso de pronomes relativos, flexionando a 3ª pessoa do singular, concordando com o sujeito nas orações, apresentando também o uso de preposições.

Cunha (2014) ainda chama a atenção para a prática docente e em como é trabalhado a LP em uma sala de aula com alunos surdos. De acordo com a autora, a metodologia utilizada por muitos professores, para o ensino de leitura e escrita em LP para surdos, é a de disponibilizarem textos, para os alunos grifarem e procurem nos dicionários as palavras que não compreenderam, o que acarreta muitas dúvidas, pois desta forma os alunos irão se atentar ao sentido literal de cada palavra, o que faz com que o entendimento do texto seja limitado. Nesse sentido, Costa (2015) ressalta que os surdos parecem apresentar dificuldades na aprendizagem de LP, visto que a LP se trata de uma modalidade diferente da modalidade da LS, assim, Ribeiro (2015) que devemos repensar sobre a inclusão e suas possibilidades de aprendizagem, pois, quando temos alunos surdos participando de uma classe regular de ensino, a aquisição da LP na modalidade escrita se torna mais complicada.

Outro ponto importante a se considerar no ensino-aprendizagem dos surdos em PL2 é a utilização dos materiais didáticos, pois são de extrema importância para um ensino efetivo, sendo este bastante utilizado nas salas de aula. Segundo Silva e Magalhães (2016), no ensino de português em uma segunda língua “o livro didático assume uma posição de maior destaque, já que muitos profissionais que atuam na área são falantes nativos do português sem formação em Letras” (SILVA; MAGALHÃES, 2016, p.80). Além disso, o livro didático serve também como um “guia” ou um “apoio” para os professores, desse modo, percebemos a carência de livros didáticos destinado ao ensino de português para surdos, e considerando a importância dele na aprendizagem dos surdos, que falam uma língua e necessitam ler e escrever em outra, muitos professores usam materiais didáticos adaptados por falta de terem manuais didáticos específicos para o ensino de PL2 para surdos.

Conforme apresentado nesta seção, embora a comunidade surda tenha conquistado mudanças ao longo do tempo ao que se refere aos direitos, e principalmente a educação, o ensino de português como segunda língua para surdos ainda é de grande preocupação, visto que, o principal responsável pelo mal desempenho dos surdos no aprendizado de PL2 são os métodos utilizados para ensinar na sala de aula, e a falta de domínio em LS de alguns professores, somado a falta de materiais destinados ao ensino de PL2 para surdos.

2.2 – Ensino e compreensão de metáforas em português como segunda língua por surdos

Nos anos de 1980, Lakoff e Johnson organizaram o quadro teórico das Metáforas Conceituais. Lakoff e Johnson (2002 [1980]), por meio de uma visão experiencialista, explicam que o significado do é compreendido por meio das nossas experiências corpóreas, de modo que os domínios desta experiência são sistematizados conceitualmente. Por consequente, a metáfora é predominante em nosso pensamento, nossas ações, nosso dia-a-dia.

Lakoff e Johnson (2002 [1980]), passam a olhar as concepções de metáforas como um modo que estrutura o nosso pensamento, ou seja, nosso pensamento é metafórico por natureza. Assim, é possível compreender que a estrutura metafórica ocorre por um mapeamento que é dividido entre dois domínios: domínio-fonte (DF) e domínio-alvo (DA), sendo o DF, o domínio da experiência concreta, bem definido e na forma literal; e o DA é um domínio mais abstrato. Desse modo, por meio das metáforas conceituais, experimentamos um conceito em termos de outro. Conforme o mapeamento da Metáfora Conceitual DISCUSSÃO É GUERRA, apresentado por Lakoff e Johnson (2002 [1980]), e adaptado por Costa (2015):

Mapeamento metafórico	
DISCUSSÃO É GUERRA	
DOMÍNIO-FONTE	DOMÍNIO-ALVO
batalha física	batalha verbal
inimigos/adversários	interlocutores
armas	argumentos
campo de batalha	discussão
ganhar ou perder a guerra	argumentos fortes e fracos
atacar o adversário	atacar a posição do interlocutor

Quadro 1 – Mapeamento metafórico DISCUSSÃO É GUERRA (COSTA, 2015, p. 24)

Sendo assim, quando compreendemos a metáfora DISCUSSÃO É GUERRA é por termos o conceito de guerra bem sistematizado em nosso domínio conceitual. Desse modo, queremos dar a entender que a por meio da Metáfora Conceitual DISCUSSÃO É GUERRA, podemos produzir expressões linguísticas metafóricas como: “destruir argumentos”, “atacar minha argumentação”, “confrontar ideias” (COSTA, 2015).

De acordo com Lakoff e Johnson (2002 [1980]), as metáforas conceituais se dividem em três grupos: estruturais; orientacionais e ontológicas. Sendo as estruturais, quando referimos um conceito em termos de outro, como no exemplo do Quadro 1, “discussão em termos de guerra”; já as orientacionais, trazem o conceito de noção espacial, por exemplo, “João está se sentido *para baixo*” e “Maria está sentido *para cima*”, essas metáforas são baseadas nas experiências físicas e culturais. E por último a ontológica, que relaciona o conceito abstrato para o fenômeno físico, como por exemplo: “Eu estou *enferrujado* hoje”. (COSTA, 2015, p.26).

Nesse sentido, a relevância de compreender o uso de metáforas em segunda língua é muito importante, visto que, ao aprender uma segunda língua o falante se depara com metáforas construídas em segunda língua e necessitam interpretá-las.

O processo de aprendizagem de L2 implica ao aprendiz conhecer mais sobre a L2, pois ao contrário da língua materna que o processamento é automático, rápido, inconsciente, a aprendizagem é um processo controlado, que necessita de atenção, é lento, porém flexível e adaptável, a aprendizagem de uma nova língua é iniciada depois do processo de aquisição da língua materna, o que requer a utilização de diferentes mecanismos de memória.

De acordo com Ribeiro, M. (2011), a aquisição da língua materna se dá de modo espontâneo, dinâmico e complexo, o que somente acontece com o ser humano. Ribeiro, M. (2011) complementa que a aquisição e aprendizagem são termos que representam ocorrências separadas, na qual a aquisição é voltada para uma concentração na comunicação e não é consciente e a aprendizagem é motivada para a concentração na forma, é consciente e resulta no conhecimento metalinguístico.

Com isso, ao se tratar do ensino e aprendizagem de língua estrangeira e sobre o ensino de metáforas para aprendizes de segunda língua, Carvalho e Souza (2003), leva em consideração o aspecto da convencionalidade ou familiaridade metafórica entre a primeira língua e a língua que se pretende aprender. Segundo as autoras, as metáforas que são convencionais são aquelas que os indivíduos já estão acostumados e, portanto, não exige destes muito esforços cognitivos para o processamento. Sendo assim, não apresentam barreiras quanto ao uso e produção de metáforas na construção do conhecimento em uma nova língua, ao contrário disso, o uso de metáforas aproxima o indivíduo da língua que está aprendendo.

Como a metáfora representa nosso meio de conceitualização do mundo a partir de nossas experiências cotidianas, sendo um aspecto intrínseco à constituição das culturas, ela estaria intrinsecamente presente nas concepções dos estudantes acerca da língua estrangeira aprendida, cabendo ao professor tão somente valorizar este aspecto e utilizá-lo de modo eficaz na obtenção do objetivo de suas aulas. (CARVALHO; SOUZA, 2003, p. 32)

Visto isto, entende-se que, o uso de metáforas no ensino/aprendizagem pode contribuir para uma facilitação na aprendizagem de uma nova língua, pois os conceitos metafóricos são amplos e está presente em todas as línguas.

Costa (2018) descreve, em sua pesquisa, uma coleta de dados em livros e artigos de autores conceituados no campo da Metáfora Conceptual. Costa (2018) discorre sobre uma relação essencial entre a língua e a cultura do aprendiz de línguas estrangeiras, reforçando a relação entre ambas. Tendo como foco analisar a cultura dos falantes da língua inglesa, os participantes da pesquisa deveriam assemelhar metáforas do português com metáforas do inglês e vice-versa. O que podemos perceber é que as metáforas em uma segunda língua podem ter traduções em L1, mas nem sempre com o mesmo sentido. Com essa pesquisa foi possível perceber que as metáforas fazem parte do nosso cotidiano, pois qualquer processo de linguagem é altamente metafórico, pois o ensino de uma L2 utilizando as metáforas do idioma a ser estudado ajudaria aprendizes a compreenderem como se dá a percepção de mundo dos falantes daquela língua.

Assim, entende-se que algumas dificuldades de aprendizagem estão ligadas ao contexto em que está inserido as expressões metafóricas, em razão de que nem todas as comunidades usam os mesmos conceitos para compreender os domínios conceptuais.

Conseqüentemente, a compreensão das metáforas em L2 necessita que o aprendiz veja o mundo de diferentes formas tanto linguisticamente quanto fisicamente, pois aprender uma nova língua implica em aprender maneiras e concepções diferentes, ao contrário disso, a falta de entendimento pode levar ao falante de L2 ao sentido literal das expressões, sendo que o significado de uma expressão em L2 não condiz com seu vocabulário e cultura em L1.

Como já foi apontado na seção anterior, os surdos necessitam da aprendizagem de PL2 para desenvolver a habilidade de leitura e escrita de textos e a compreensão metafórica se faz importante na aprendizagem de LP, pois é encontrado facilmente sentido metafórico na maioria dos textos. Para isso, deve levar em consideração que a Libras possui sua própria gramática, com um modo diferenciado de compreender os termos. Além disso, é importante considerar que no ensino ao surdo, é necessário que utilize desenhos, dinâmicas, exemplos, ou seja, estratégias visuais que levem o surdo a compreensão de frases e textos, pois a metáfora não é interpretada de forma direta, palavra por palavra, mas sim o a ideia principal da frase metafórica.

No campo de estudos sobre compreensão, ensino e processamento de metáforas em português como segunda língua para surdos, discorreremos acerca de duas pesquisas realizadas no Brasil que busca investigar tais questões: Faria (2003) e Costa (2015).

A pesquisa de Faria (2006) foi realizada em três anos (2000 a 2003) e teve como foco organizar um *corpus* contendo itens/fraseologismos da LS, advindos de várias conversas entre pesquisadora e surdos. O *corpus* foi fruto de uma pesquisa-ação feita em uma escola pública de nível médio, do DF, no contexto de formação de professores surdos. Com olhar etnográfico, Faria (2006) buscou compreender a relação sócio-cultural presente na relação surdo-ouvinte-surdo e, assim, mapeou três tipologias de metáforas: (i) metáforas presentes em LS que são equivalentes em LP; (ii) metáforas presentes em LS e LP, mas com sentido diferentes e por fim (iii) metáforas presentes em LS sem nenhuma equivalência em LP.

Os resultados apontaram que alguns termos/ideias são de base física, referindo a própria natureza humana, como também a presença de metáforas que trazem ideias de negação. Faria (2006), salienta que devemos considerar que pode haver uma variação linguística em relação às metáforas, pois como em LP, a LS também tem algumas variantes dependendo da cultura da comunidade que o surdo está inserido.

De forma bastante precisa, essa evidência confirma que a visão pragmática que os indivíduos têm do mundo inclui concepções culturais e sociais as quais não são as mesmas partilhadas pelos falantes de todas as línguas, independentemente de partilharem o mesmo espaço físico, como é o caso das pessoas surdas que possuem experiência de mundo diferenciada da dos ouvintes. (FARIA, 2006, p.193)

Desse modo, ficou evidente, na pesquisa de Faria (2006) que o *corpus* metafórico presente em LS, revela a abundância de itens lexicais que expressam unidades complexas de pensamento. Assim, a autora mostra que existem vários itens e/ou fraseologismos presentes em LS e iguais em LP, o que configura em um empréstimo direto entre a LP e a LS, devido ao fato do surdo está exposto a LP mesmo sendo falante de LS e isso acaba influenciando o léxico de ambas línguas. Porém, quando proposto ao surdo para explicar uma metáfora equivalente em LS e LP, acabaram tendo dificuldade na compreensão, devido ao fato do surdo precisar interpretar o que está escrito e não conseguir fazer relações com a LS e também por precisar de vários sinais para explicar o que está escrito em LP.

Costa (2015) realizou uma pesquisa que teve como objetivo verificar a compreensão e processamento de metáforas por surdos. Desse modo, foram selecionadas algumas expressões e divididas em três grupos sendo eles: expressões existentes em LP e Libras, expressões existentes em LP e por fim em expressões existentes em Libras. A partir disso, as sentenças foram apresentadas uma a uma a cada participante da pesquisa, os participantes estavam sendo gravados e a atividade realizada pelo o participante era ler e falar o que entendeu da expressão. Após a coleta de dados, os vídeos foram analisados pelo *software* ELAN (*EUDICO LanguageAnnotator*). Durante a análise, a autora buscou observar a compreensão das construções metafóricas e a interpretações feitas por cada participante. Os resultados mostraram que, na leitura de expressões metafóricas inexistentes em Libras, os surdos apresentaram dificuldades para processar e compreender, acessando apenas o significado literal das expressões metafóricas. Isso porque os sistemas conceituais, ou seja, de significação são diferentes entre as línguas, o que pode levar a incompreensão do sentido figurado.

Diante dessas constatações e pesquisas descritas, pode-se entender que é fundamental o ensino de metáforas para surdos, principalmente as metáforas que não são equivalentes entre a LP e a LS, desse modo, Costa (2015) sugere que inicialmente sejam trabalhadas metáforas equivalentes em LP e em LS e gradativamente começar a inserir as metáforas que não tenham equivalências em LP e em LS para uma possível formação de significados existentes em L2.

3 – METODOLOGIA

Segundo Triviños (1987), em uma pesquisa qualitativa é necessário compreender atividades de investigação específicas. Segundo o autor a pesquisa qualitativa não leva em

consideração aspectos quantitativos, mas considera aspectos antropológicos na investigação educacional, descrição de eventos naturais, análise documental, levando em consideração não apenas os resultados de uma pesquisa, mas também todo o processo de sua construção.

Nesse sentido, a presente pesquisa é de caráter qualitativo, visto que, temos a intenção de interpretar e descrever dados, por meio de uma investigação aplicada, ou seja, compreender e interpretar determinadas atividades didáticas para o ensino de metáforas em ensino de PL2 para surdos. Para que isso seja possível, partiremos do ponto em que estamos trabalhando com surdos falantes de LS e PL2.

A pesquisa teve início no projeto PIBIC- UFLA, da Universidade Federal de Minas Gerais, o qual foi possível identificar os manuais didáticos e escolher o livro “Português Via Brasil – um curso avançado para estrangeiros” (2005), para permear a discussão sobre análises de materiais didáticos para alunos surdos e depois o presente trabalho conduz ao final dessa pesquisa as análises do livro “Português Via Brasil – um curso avançado para estrangeiros” (2005) e em seguida algumas adaptações propostas de atividades do referido livro.

3.1- Procedimentos

Foram investigados cinco livros didáticos para ensino português como língua estrangeira, com edições e produções entre os anos de 1999 a 2016, sendo: (i) “Bem-vindo! ” (1999); (ii) “Falar... Ler... Escrever... Português” (1999); (iii) “Português Via Brasil – um curso avançado para estrangeiros” (2005); (iiii) “Terra Brasil” (2008); (iiiii); “Novo Avenida Brasil 3” (2016). Buscou-se identificar, nestes livros, se haviam atividades voltadas para o ensino de linguagem figurada. Em seguida, identificou-se que o livro “Português Via Brasil – um curso avançado para estrangeiros” (2005) contava com maior número de atividades voltadas para o ensino de linguagem figurada para estrangeiros. Desse modo, o livro foi escolhido para análise devido ao grande número de atividades didáticas voltadas para o ensino de fraseologismos e linguagem figurada. Em seguida, aprofundamos nas dez unidades, que serão descritas a seguir, presentes no livro “Português Via Brasil – um curso avançado para estrangeiros” (2005), com o intuito de buscar atividades que trabalhassem com linguagem figurada e que pudessem ser aplicadas ou adaptadas para alunos surdos.

4 - DESCRIÇÃO DAS UNIDADES DO LIVRO

O livro “Português Via Brasil – um curso avançado para estrangeiros – um curso avançado para estrangeiros” de Lunes e Iunes (2005) tem como público alvo estudantes de

português de nível pré-avançado. O livro conta com dez unidades que trabalham os vários níveis de linguagem, desde o bem coloquial até o formal, com textos literários.

O livro “Português Via Brasil – um curso avançado para estrangeiros” contém várias atividades que trabalham com linguagem figurada e podem ser adaptadas para ensino de metáforas para estudantes surdos. Desta forma, descreveremos o que cada unidade tem de pertinente para o ensino-aprendizagem de surdos bilíngues de LP.

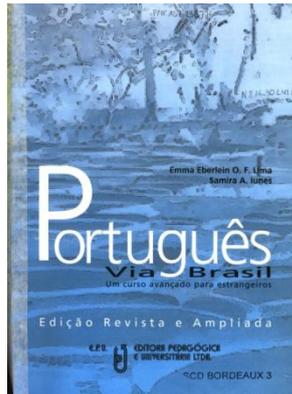


Figura 1 – Livro: “Português Via Brasil – um curso avançado para estrangeiros” (LIMA, 2005)

Na Unidade 1, as autoras apresentam atividades baseadas em textos, as quais contêm expressões idiomáticas que trabalham com significado de palavras e expressões presentes no texto. Ao final da unidade, há uma seção denominada “Pausa” que apresenta um quadro com expressões idiomáticas, porém não trabalha com nenhuma atividade relacionada a este quadro, conforme podemos observar na imagem abaixo.

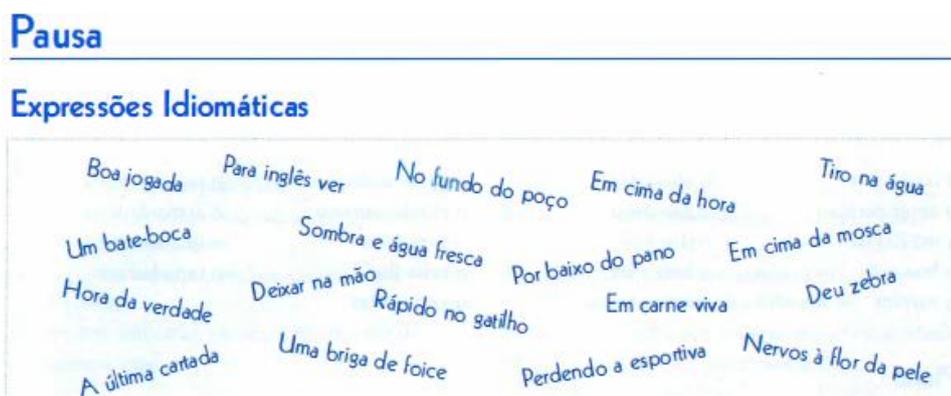


Figura 2 – Exemplo de atividade do livro: “Português Via Brasil – um curso avançado para estrangeiros” (LIMA, 2005, p.12)

Na Unidade 2, são propostas atividades que solicitam aos estudantes que expliquem o significado de frases com sentido figurado. Contendo algumas frases que têm ilustrações com o sentido literal das expressões, além disso, as autoras colocam alguns exemplos de

expressões idiomáticas e, em seguida, pedem para que aos estudantes façam relação com algumas palavras para completarem as figuras de linguagem.

A. Explique o sentido destas frases.

1. Ele pegou a moto e saiu voando para o aeroporto.
2. Esse médico é de morte. Ó a quantidade de remédios que ele me receitou.
3. O forno estava muito quente e a clara ficou escura.
4. Está na cara que ela é coroa.
5. Cuidado com ele! Ele é esperto pra burro.
6. Esse inseticida mata pernilongos. Mata mesmo. Não tem mosquito.
7. Chegando em casa, ele se deitou correndo.
8. Ficar sem água é fogo.
9. Este açougueiro conhece os ossos do ofício.
10. Ele comprou maçãs a preço de banana.
11. A venda de leões para o zoológico deu zebra. A das cobras deu bode.
12. O celular descarregado deixou-o uma pilha.
13. Na discussão, perder o fio da meada é o nó do problema.
14. Eu estou de olho no preço à vista.
15. Estes óculos me custaram os olhos da cara.
16. Todo mundo adorou o vatapá. A receita anda de boca em boca.
17. Esse mecânico tem um parafuso a menos.
18. Depois desta competição, o nadador vai pendurar as chuteiras.
19. Terraço sem telhado? Não sei o que deu na telha do arquiteto.
20. O motorista ligou o carro e pôs o pé na estrada.



Figura 3 – Exemplo de atividade do livro: “Português Via Brasil – um curso avançado para estrangeiros” (LIMA, 2005, p.31)

Na unidade 3, as atividades de linguagem figurada são direcionadas à correlação entre o significado de uma palavra destacada que está em uma frase que contém uma expressão metafórica e entre questões que solicitam explicações de algumas expressões, porém a autora solicita que os alunos não podem dar sinônimos as palavras destacadas e sim o real significado da expressão em seguida pede para façam frases com as expressões dadas nas atividades.

C. Assinale o significado, no contexto, da palavra destacada.

1. Quem vê a **folga** em que vive a meninada de hoje
 falta de trabalho descontração festa
2. ... mandava a pobre coitada **lá dentro**
 à sala à cozinha para dentro de casa
3. Menina **dava duro** de escrava
 trabalha como revoltava-se como cansava-se como
4. Se trabalhava **no balcão**
 numa loja numa fábrica num escritório
5. As crianças **arcavam com** os deveres
 eram responsáveis por aceitavam faziam
6. **Não é de estranhar** que todo garoto desejasse ardentemente crescer
 é estranho é fácil entender é fácil concordar com
7. ... e ser **gente grande**
 adulto alto importante
8. **Vulgarizou-se** o conhecimento de uma psicologia ...
 tornou-se um fato tornou-se vulgar tornou-se popular
9. ... e os **coroas** são uns sujeitos retrógrados, quadrados ...
 pessoas conservadoras pessoas de meia-idade
10. ... que **não sabem onde têm o nariz**
 não sabem o que estão fazendo são ignorantes
11. De sorriso **amarelo**, todo mundo aceitava o império do demônio
 com má vontade sem expressão no rosto disfarçando a má vontade
12. ... e aplicou-lhe, de **cara fechada**, um beliscão
 sem falar sem expressão no rosto de cara brava

Figura 4 - Exemplo de atividade do livro: “Português Via Brasil – um curso avançado para estrangeiros” (LIMA, 2005, p.42)

Nas unidades 4 e 5, as atividades têm como foco a correlação entre figuras de linguagem e o seu significado literal, como na imagem a seguir, a qual a atividade pede para o aluno completar algumas frases com as expressões idiomáticas que então presentes no quadro.

Expressões idiomáticas

dar à luz – parir, ter um filho
 ser de lua – ter humor variável
 até que enfim – finalmente
 agora é que são elas – aqui começa a dificuldade
 desenferujar a língua – ter a oportunidade de falar uma língua estrangeira; voltar a falar uma língua estrangeira
 ensinar o padre-nosso ao vigário – dar conselhos à pessoa mais competente

Complete as frases com as expressões idiomáticas dadas.

1. Ontem conheci um americano. Conversamos muito e eu aproveitei para _____.
2. Ontem o Jeremias quase me comeu vivo. Hoje estava uma seda comigo _____.
3. Cansei de explicar o problema a ele, mas agora parece que ele entendeu _____.
4. Nossa família aumentou. Minha mulher ontem _____.
5. Não se entusiasme muito, rapaz! Nosso trabalho até agora foi fácil, mas _____.
6. A secretária do colégio explicou ao professor como se lida com alunos insubordinados. Enquanto a ouvia, o professor sorria porque _____.

Figura 5 – Exemplo de atividade do livro: “Português Via Brasil – um curso avançado para estrangeiros” (LIMA, 2005, p.74)

Nas Unidades 6 e 7, as autoras utilizam metáforas multimodais em algumas atividades após solicita que o estudante explique o real significado, em seguida pede para que os

estudantes reescrevam em linguagem formal, o que está no sentido metafórico. As demais atividades presentes nessas unidades são de interpretação de figuras de linguagem que estão contidas no texto, as quais solicitam aos estudantes para explicar algumas frases e reformular expressões usando as figuras de linguagem que contém no texto.

 **Linguagem Coloquial**

Expressões familiares

A. Explique o que quer dizer cada uma das expressões.

B. Agora redija o texto por extenso, em linguagem formal.

Quem não gosta de

não quer

e usa o

aplica na

é  .

Figura 6 – Exemplo de atividade do livro: “Português Via Brasil – um curso avançado para estrangeiros” (LIMA, 2005, p.120)

Na Unidade 8, as autoras trazem o texto “A arte de caminhão” e, em seguida, solicitam para que os estudantes leiam algumas frases de para-choque de caminhão, porém não desenvolve nenhuma atividade.

A. Leia estas frases tiradas de pára-choques de caminhões.

Viúva é como lenha verde: chora, mas pega fogo.	Não sou pipoca, mas dou meus pulinhos.
Pobre só vai pra frente quando a polícia vem atrás.	Quando disserem que te esqueci, reza porque morri.
Não há domingo sem missa, nem segunda sem preguiça.	Não tenho tudo que amo, mas amo tudo o que tenho.
Marido de mulher feia detesta feriado.	O amor é um negócio que não permite sócios.
Quando pobre enfia a mão no bolso, só tira 5 dedos.	Se pinga fosse fortificante, brasileiro era gigante.
Champanha de pobre é Sorrisal.	Ando vazio, mas não carrego de graça.

Figura 7 – Exemplo de atividade do livro: “Português Via Brasil – um curso avançado para estrangeiros” (LIMA, 2005, p.169)

Na Unidade 9, a unidade é iniciada com alguns provérbios e, em seguida, propõe atividades que buscam a compreensão dos significados das expressões, tais como relacionar colunas que completam entre a expressão e o significado real.

Provérbios

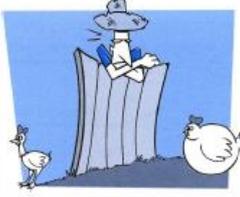
Mais vale quem Deus ajuda do que quem cedo madruga. Desgraça pouca é bobagem. Quem avisa amigo é. Deus ajuda quem cedo madruga. Depois da tempestade vem a bonança. A cavalo dado não se olham os dentes. A união faz a força. Casa de ferreiro, espeto de pau. Filho criado, trabalho dobrado. Pimenta nos olhos dos outros é refresco. Entre homem e mulher não se mete a colher. Saco vazio não para em pé. Quem nunca comeu melado quando come se lambuzo.	Mais vale um pássaro na mão do que dois voando. Cão que ladra não morde. Escreveu não leu, pau comeu. Cada macaco em seu galho. Muito riso, pouco riso. Devagar se vai longe. Promessa é dívida. Quem tem telhado de vidro não deve atirar pedra no do vizinho. Gato escaldado tem medo de água fria. Macaco velho não mete a mão em cumbuca. Por fora, bela viola; por dentro, pão bolorento. Devagar com o andor que o santo é de barro. Quem com ferro fere com ferro será ferido.
	
Em terra de cego, quem tem um olho é rei.	Alegria de palhaço é ver o circo pegar fogo.
	
Quando a esmola é grande, o santo desconfia.	A galinha do vizinho é sempre mais gorda.

Figura 8 – Exemplo de atividade do livro: “Português Via Brasil – um curso avançado para estrangeiros” (LIMA, 2005, p.178)

Por fim, na Unidade 10, as autoras solicitam aos estudantes que expliquem o sentido de algumas expressões e também que escrevam qual a ideia de cada expressão nas questões. Além disso, é proposta atividades que buscam a correlação entre expressões idiomáticas e ilustrações literais.

E. Explique estas palavras e expressões:

- | | |
|--------------------------------------|--------------------------------|
| 1. esbarrar em | 7. rodeiam, negaceiam |
| 2. ralho (ralhar com) | 8. abrem o jogo |
| 3. ficar ao relento | 9. ai dele! |
| 4. a ferrugem tomaria conta do metal | 10. um moço desses despachados |
| 5. largar um pontapé | 11. desandar a apertar |
| 6. chegam como quem não quer nada | 12. quebrar o encanto |

F. Qual é a ideia comum às palavras de cada um destes grupos?

- | | | |
|---|---|---|
| 1. abrutalhado
pontapé
pancada
danificar
martelar | 2. engrenagem
roda
cilindro
plataforma
engate | 3. cuidar de
espanar
faiscar
zelar por
esfregar |
| () | () | () |

Figura 9 – Exemplo de atividade do livro: “Português Via Brasil – um curso avançado para estrangeiros” (LIMA, 2005, p.205)

O livro didático apresenta muitas atividades que buscam ensinar expressões idiomáticas para aprendizes de segunda língua. Embora o ensino seja baseado apenas em fraseologismos/expressões idiomáticas, tais atividades podem contemplar o ensino de linguagem figurada para aprendizes de segunda língua. No geral, o livro “Português Via Brasil – um curso avançado para estrangeiros” (LIMA, 2005) traz muitas expressões idiomáticas, mas o método utilizado para trabalhar as atividades que contemplam tais figuras de linguagens não parece ser significativo para os alunos surdos, o que pode ocasionar em uma grande dificuldade ao estudante surdo, visto que as atividades não contêm imagens, além de falta de clareza e contextualização, pois como foi relatado, podemos verificar que na maior parte das atividades não há explicações em relação ao sentido literal, e que as atividades são, em sua maioria, de interpretação de textos, contendo algumas expressões, as quais as autoras solicitam explicações, como na atividade apresentada abaixo, onde pede para criar frases, sem nenhum *feedback* visual, além disso, as frases da atividade estão “soltas”, sem nenhum contexto para o aluno surdo se basear.

B. Faça frases com as seguintes expressões:

- | | |
|-------------------|---------------------|
| 1. de cabo a rabo | 5. chegar-se |
| 2. ir andando | 6. segurar a língua |

Figura 10 – Exemplo de atividade do livro: “Português Via Brasil – um curso avançado para estrangeiros” (LIMA, 2005, p.9)

Foi possível notar que parte das figuras de linguagem encontrada no decorrer do livro didático não é utilizada no nosso dia-a-dia e que algumas delas até mesmo para os falantes nativos que têm domínio da língua portuguesa, seriam de difícil interpretação, como na frase a seguir, o que é pedido para explicar o que seria “pessoa ensimesmada” ou “ave pernalta” que são expressões pouco utilizadas na LP.

E. Explique o que é.

- | | |
|-----------------------|--------------------------------|
| 1. ficar boquiaberto | 5. tomar aguardente |
| 2. pessoa ensimesmada | 6. virar lobisomem |
| 3. ave pernalta | 7. golpear com arma pontiaguda |
| 4. ouvir cabisbaixo | |

Figura 11 – Exemplo de atividade do livro: “Português Via Brasil – um curso avançado para estrangeiros” (LIMA, 2005, p.64)

Além disso, o livro tem como ponto positivo algumas atividades e/ou explicações que contemplam ilustrações do sentido literal das expressões, o que pode levar ao estudante a familiarização com a expressão e ao seu sentido real, como na atividade a seguir.

O que é, o que é?



Pé-de-boi Pé-de-galinha Pé-de-anjo Pé-de-chumbo Pé-frio Pé-rapado

A. Relacione.

1. Quem é pé-frio	() usa sapatos enormes
2. Quem tem pé-de-anjo	() sempre trabalha muito
3. Quem é pé-rapado	() sempre traz azar
4. Mulher que tem pé-de-galinha	() dirige em alta velocidade
5. Quem é pé-de-boi	() é um joão-ninguém
6. Quem é pé-de-chumbo	() não é muito jovem

Figura 12 - Exemplo de atividade do livro: “Português Via Brasil – um curso avançado para estrangeiros” (LIMA, 2005, p.140)

Dentro as 45 atividades para o ensino de linguagem figurada, encontradas no livro “Português Via Brasil – um curso avançado para estrangeiros” (LIMA, 2005), propomos a elaboração de 4 atividades que serão baseadas nas atividades do livro, para que os aprendizes surdos possam compreender o uso de expressões metafóricas em LP. As atividades escolhidas tratam da elaboração de frases, assimilação de palavras, e explicação de frases em sentido figurado, porém, são atividades que não trazem imagens. Além disso, nota-se a falta de contextualização e clareza em algumas atividades, o que dificulta o entendimento do surdo em relação às expressões metafóricas em LP. Com as elaborações das atividades, o nosso intuito foi manter a proposta dos exercícios encontrados no livro, porém com subsídios que facilitem a aprendizagem do surdo, de maneira clara e precisa.

5. 1 – Propostas de adaptações de atividades didáticas para surdos

A seguir apresentaremos 4 atividades didáticas que elaboramos e adaptamos para o ensino de linguagem figurada para aprendizes surdos, atividades estas que poderão ser aplicadas aos surdos devido a sua clareza, contextualização e presenças de imagens.

Atividade do livro:

C. Faça frases completas.

Ex.: Longe dos olhos, longe do coração.

Quem está longe dos olhos de alguém, também está longe do seu coração.

- | | |
|-------------------------------------|------------------------------------|
| 1. Dos males o menor. | 4. Antes tarde do que nunca. |
| 2. Casa de ferreiro, espeto de pau. | 5. Muito riso, pouco siso. |
| 3. Homem calado, muito cuidado! | 6. Filho criado, trabalho dobrado. |

Figura 14 – Exemplo de atividade do livro: “Português Via Brasil – um curso avançado para estrangeiros” (LIMA, 2005, p.182)

Foi possível notar que nessa atividade não temos nenhum *feedback* visual para que o aprendiz surdo poder se embasar para responder as questões. Assim propomos uma nova atividade que contempla o *feedback* visual e uma metáfora que não é presente na LS.

Atividade proposta:

- 1) Relacione a expressão destacada com seu significado:

“João sempre está *empurrando com a barriga* o seu trabalho”

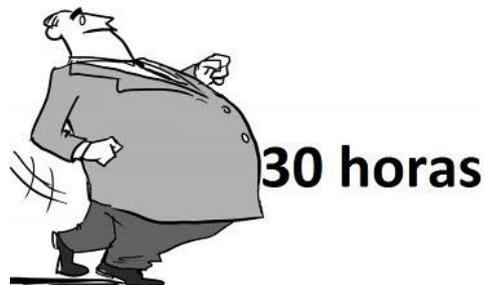


Figura 15 – Fonte: Perito.Med (2011)

Na frase acima a expressão significa:

- está fazendo o trabalho devagar, com má vontade e deixando para depois.
- está colocando o trabalho na barriga e empurrando.
- está cansado.
- está dormindo no trabalho.

Atividade do livro:

C. Assinale o significado, no contexto, da palavra destacada.

1. Quem vê a **folga** em que vive a menina de hoje
 falta de trabalho descontração festa
2. ... mandava a pobre coitada lá **dentro**
 à sala à cozinha para dentro de casa
3. Menina **dava duro** de escrava
 trabalha como revoltava-se como cansava-se como
4. Se trabalhava **no balcão**
 numa loja numa fábrica num escritório

Figura 16 – Exemplo de atividade do livro: “Português Via Brasil – um curso avançado para estrangeiros” (LIMA, 2005, p.42)

A atividade acima relaciona o sentido literal com a linguagem figurada mas, não faz nenhuma relação imagética para auxiliar a compreensão, assim propomos uma adaptação que tem o mesmo foco da atividade presente no livro “Português via Brasil” (Lima, 2005), porém a adaptação utiliza imagens para deixar a atividade mais compreensível para o aprendiz surdo.

Atividade proposta:

- 2) Quais metáforas podem ser o sentido literal desses significados:

1- brincar com fogo; 2- livre como um pássaro;
 2- morrer de rir ; 4- boca é um túmulo.



Figura 17 – Fonte: Outra Fama (2012)

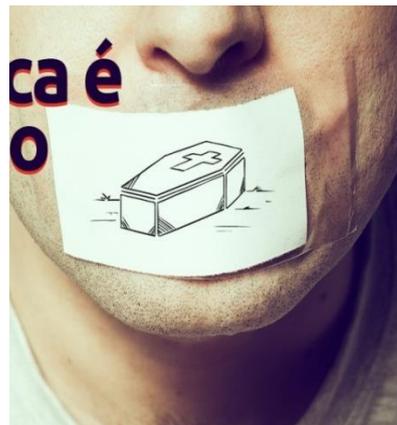


Figura 18 – Fonte: Mairo Vergara (2016)



Figura 19 – Fonte: Magazine Luiza (2019)



Figura 20 – Fonte: Cobras e Lagartos (2018)

- Pessoa que guarda segredos.
- Quando algo é muito engraçado.
- Quando algo é perigoso.
- Pessoa que é independente.

Atividade do Livro:

B. Explique.

- Então o brasileiro deu um sorriso **cheio de bossa**.
- ... e veio vindo **gingando** assim.
- ... veio vindo... **pro lado do alemão**.

Figura 21 – Exemplo de atividade do livro: “Português Via Brasil – um curso avançado para estrangeiros” (LIMA, 2005, p.29)

A atividade que o livro “Português Via Brasil” (LIMA, 2005) traz não faz nenhuma contextualização entre o sentido literal e com as figuras de linguagem, assim, propomos uma contextualização da figura de linguagem, para que fique mais visível a interpretação do aluno surdo.

Atividade proposta:

- Na tirinha o que realmente o personagem queria que Isaias fizesse?



Figura 22 – Fonte: Dr. Pepper (2018)

Atividade do Livro:

D. Relacione as palavras da primeira coluna com as da segunda.

- | | |
|--------------------|-------------------|
| 1. deixar de lado | () perceber |
| 2. dar-se conta de | () subitamente |
| 3. de chofre | () beata |
| 4. carola | () encharcado |
| 5. amparar | () dar apoio |
| 6. impassível | () sem expressão |
| 7. ensopado | () abandonar |

Figura 23 – Exemplo de atividade do livro: “Português Via Brasil – um curso avançado para estrangeiros” (LIMA, 2005, p.63)

A atividade acima trabalha pede para o aprendiz de L2 relaciona o sentido literal com as figuras de linguagem, porém, não faz nenhuma contextualização, assim propomos uma atividade que trabalhe com imagens para que o aluno possa relacionar com as figuras de referentes.

Atividade proposta:

4) Relacione as expressões com as imagens:

- (1)Boa jogada
- (2)Um bate-boca
- (3)Sombra e água fresca
- (4)No fundo do poço



Figura 24 – Fonte: Pet Love (2017) ()



Figura 25 - Fonte: Casar é um Barato (2018) ()



Figura 26 – Fonte:Motivação e Foco (2018) ()



Figura 27 –Fonte: CBF (2014) ()

Conforme apresentado anteriormente, as atividades adaptadas e elaboradas contemplam as figuras de linguagens, foi levado em consideração que os aprendizes surdos não têm *feedback* auditivo e sim visual, sendo assim, estas atividades facilitarão na compreensão metafórica dos discentes surdos ao lerem ou escreverem textos em LP, visto que, como já foi falado durante a pesquisa, as metáforas estão presentes em todo lugar, pois é utilizada de forma espontânea, principalmente em textos, em que os surdos podem se deparar a qualquer momento.

Desse modo, o aprendiz surdo pode buscar compreender as figuras de linguagem e as expressões metafóricas por meio da TMC (Teoria da Metáforas Conceituais), pois é possível compreender que a estrutura metafórica por mapeamentos como Lakoff e Johnson (2002 [1980]), assim, por meio dos domínios DF o domínio da experiência concreta, bem definido e na forma literal; e o DA é um domínio mais abstrato. O surdo pode recorrer o que ele já tem bem sistematizado em LP em seu domínio conceitual para entender o sentido abstrato das expressões metafóricas e figuras de linguagem.

6 – CONCLUSÃO

O objetivo deste trabalho foi mostrar a importância dos surdos de aprender a LP como segunda língua e sua competência metafórica, pois é através da LP que eles terão acesso aos textos de todos os gêneros, e sem isto, o conhecimento dos surdos à leitura seria limitado, tornando assim, difícil a compreensão aos textos escritos em LP, com expressões metafóricas.

Conforme apontado anteriormente, no cotidiano, usamos expressões metafóricas com muita frequência, acarretando ao surdo um grande desafio em prosseguir com a compreensão textual, em razão de que as figuras de linguagens existentes em uma L2 são diferentes da L1. Os surdos, quando são expostos a uma expressão metafórica tentam utilizar todo o seu conhecimento de L1 aplicado na L2, porém não é suficiente para compreender a expressão, pois há necessidade de uma compreensão cultural, um domínio de um repertório linguístico diferente de sua primeira língua e o conhecimento prévio de algumas expressões metafóricas em L2.

Desse modo, o processo de ensino e aprendizagem de expressões metafóricas tem gerado muita atenção por pesquisadores de área da Linguística, o que nos mostra que o processo de aprendizagem de L2 vai além do desenvolvimento gramatical, sendo que os bilíngues também fazem uso dos processos metafóricos que aparecem em sua L2.

Assim, vemos que ainda há muito que ser estudado e aplicado, pois observa-se a necessidade de aprofundamento nas pesquisas que já temos, para que possamos ter uma base de dados maior sobre as expressões metafóricas aprendidas por surdos bilíngues de português L2 e também para que consigamos entender como os aprendizes de L2 processam as metáforas. Nesse sentido, é importante para a comunidade surda a aprendizagem da LP, na modalidade escrita, visto que estes estão sempre expostos ao português, que é usado como instrumento de acesso à escrita e leitura.

7- REFERÊNCIAS

BATORÉO, Hanna. Competência metafórica e a Linguística Cultural: Exemplo de conceptualização das emoções em Chinês e na cultura ocidental. **Revista Investigações Vol**, v. 28, n. 2, 2015.

BEZERRA, Millena Farias. O processo de aprendizagem da escrita da língua portuguesa por surdos: resultados em trabalhos de pós-graduação. 2016.

BRASIL, (2002). Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Distrito Federal, Brasília, 2002.

BRASIL, (2005). Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10436 de 24 de abril de 2002 e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000, DF, 2000. Distrito Federal, Brasília, 22 dez. 2005.

BONATTO, Francesco Adonay Zanoni; VARELA, Gláucia Zanoni; DO PRADO, Simone Carvalho. ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES DE INCLUSÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS COMO L2: UM DIREITO. **Anais da Jornada Científica dos Campos Gerais**, v. 15, 2017.

CARVALHO, Jessica Ferreira de; CASTRO, Mariana Gonçalves Ferreira de; SILVA, Valeria de Oliveira. Diferenças linguísticas de jovens e adultos surdos que interferem em sua interpretação. **Revista Aproximando**, v.3, nº4, 2008.

CARVALHO, Maurício Brito; DE SOUZA, Ana Cláudia. As metáforas e sua relevância no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. **Fragmentos: Revista de Língua e Literatura Estrangeiras**, v. 24, 2003.

COSTA, Ariane Garcia da.; COSTA, Ludmila Bezerra; SANTOS, Ricardo Yamashita dos. Utilização da metáfora no ensino/aprendizagem da língua inglesa. In: V CONEDU Congresso Nacional de Educação, UnP, 2018.

COSTA, Josiane Marques da. A equivalência metafórica entre libras e língua portuguesa: a compreensão de metáforas por surdos bilíngues de português. In: Anais da XII SEVFALE, Belo Horizonte, UFMG, 2015. p. 157 – 167.

COSTA, Josiane Marques da. Leitura e compreensão de expressões metafóricas em português como L2 por surdos sinalizadores. Belo Horizonte: UFMG, 2015.

CUNHA, Maria Cristina Pereira da. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, n. Especial 2, p. 143- 157, 2014.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret ; ALMEIDA, Aparecida. **Terra Brasil: curso de língua e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

Dr. Pepper. **Dr. Pepper**, 2018. Disponível em:<
http://www.drpepper.com.br/tirinhas/1442.gif >. Acesso em: 12 de nov. de 2018.

Empurrando com a barriga. **Perito. Med**, 2011. Disponível em: <<http://www.perito.med.br/2011/11/empurrando-com-barriga.html>>. Acesso em: 12 de nov. de 2018.

FARIA, Sandra Patrícia de. **A Metáfora na LSB e a Construção dos Sentidos no Desenvolvimento da Competência Comunicativa de Alunos Surdos**. Brasília, 2003. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Letras—área de concentração em estudos Linguísticos) – Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernáculas.

FARIA, Sandra Patrícia de. Metáfora na LSB: debaixo dos panos ou a um palmo debaixo dos nossos narizes. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 7, n. 2, p. 179-199, 2006.

Fundo do poço. **Motivação e Foco**, 2018. Disponível em: <<https://motivacaoefoco.com.br/fundo-do-poco/>>. Acesso em: 12 de nov. de 2018.

Gaiola aberta. **Cobras e Lagartos**, 2018. Disponível em: <<http://cobraselagartos.blog.br/gaiola-aberta/>>. Acesso em: 12 de nov. de 2018.

GEDIEL, A.L. B. et al. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para jovens surdos e adultos surdos: Relato de uma experiência..*Revista Escrita*, Gávea, RJ,n. 15, 2012.

GOLDFELD, Marcia. Breve relato sobre a educação de surdos. _____. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 2001.

Jogada ensaiada boa é a que dá certo: gol do Brasil. **CBF**, 2014. Disponível em: <<https://www.cbf.com.br/selecao-brasileira/noticias/selecao-masculina/jogada-ensaiada-boa-e-a-que-da-certo-gol-do-brasil>>. Acesso em: 12 de nov. de 2018.

LAKOFF, G; Johnson, M. (1999). Metáforas da vida cotidiana. Trad.: Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora. Campinas – SP: Mercado das Letras; São Paulo: Educ. Original publicados em 1980.

LIMA, Emma, E. O.F.; LUNES, Samira. **Falar-- ler--, escrever—português: um curso para estrangeiros**. 1999. 2°. ed. revista.

LIMA, Emma, E. O.F.; ISHIHARA, Tokiko; BERGUREILER, Cristián, G. **Novo Avenida Brasil 3**. São Paulo: EPU, 2008. 1° ed.

LIMA, Emma, E. O.F.; LUNES, Samira. **Português Via Brasil – um curso avançado para estrangeiros: um curso avançado para estrangeiros**. Ed. atual. e ampl. - São Paulo: EPU, 2005.

LÖEBLEIN, Paulo. Como se diz “Minha Boca é um Túmulo” em inglês? **Mairo Vergana**, 2016. Disponível em: <<https://www.mairovergara.com/como-se-diz-minha-boca-e-um-tumulo-em-ingles/>>. Acesso em: 12 de nov. de 2018.

MOURA, Daniele Barboza. **SURDEZ E EXPRESSÕES METAFÓRICAS: PELA SINGULARIDADE DO LETRAMENTO**.

Não brinque com fogo!! Ele é malvado e não sabe brincar. **Outra Fama**, 2012. Disponível em:<<http://outrafama.blogspot.com/2012/02/nao-brinque-com-o-fogo-ele-e-malvado-e.html>>. Acesso em: 12 de nov. de 2018.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha et al. *Libras: conhecimento além dos sinais*. São Paulo: Editora Pearson, 2011.

Piadas para ler antes de morrer de rir. **Magazine Luiza**, 2018. Disponível em: <https://www.magazineluiza.com.br/1001-piadas-para-ler-antes-de-morrer-de-rir-/p/223670500/li/lit/>. Acesso em: 12 de nov. de 2018.

PONCE, Maria H. O; BURIM, Silvia R. B. A; FLORISSI, Susanna. **Bem-vindo!: A Língua Portuguesa no mundo da comunicação**. São Paulo: SBS Editora, 1999.

QUADROS, Ronice Müller; SCHMIEDT, Magali LP. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. **Brasília: Mec, SEESP**, 2006.

Quatro cuidados para ter com seu cachorro na praia. **Pet Love**, 2017. Disponível em: <<https://www.petlove.com.br/dicas/4-cuidados-para-ter-com-seu-cachorro-na-praia>>. Acesso em: 12 de nov. de 2018.

SILVA, Giselli Mara da; GUIMARÃES, Angélica Beatriz Castro. *Materiais didáticos para o ensino de português como segunda língua para surdos: uma proposta para o nível básico*. 2016.

SOUSA, Maria Rita da Silva. *Algumas reflexões sobre a aquisição da língua de sinais e da língua portuguesa por indivíduos surdos*. 2015.

TRIVIÑOS, Augusto, N. S, (1928) - **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

Relacionamento: 7 discussões que não valem a pena. **Casar é um barato**, 2018. Disponível em: <<https://www.casareumbarato.com.br/relacionamento-7-discussoes/>>. Acesso em: 12 de nov. de 2018.

RIBEIRO, Adriane Roberta de Macedo; MATSUMOTO, André Suehiro. *Aquisição da língua de sinais: a língua portuguesa escrita por crianças surdas*. **Revista Soletras**, n. 30, 2015.

RIBEIRO, M. S. L. *Mar de metáforas a aquisição/aprendizagem metafóricas com vocabulário marítimo por alunos de Português Língua Não Materna*. 2011. Dissertação (Mestrado em Português Língua Não Materna) – Universidade Aberta, Lisboa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. Biblioteca Universitária. **Manual de normalização e estrutura de trabalhos acadêmicos: TCCs, monografias, dissertações e teses**. 2.ed.rev., atual. e ampl. Lavras, 2016.

