revec
Revista de Estudos de Cultura
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
https://seer.ufs.br/index.php/revec
REVISTA DE ESTUDOS DE CULTURA
São Cristóvão (SE) | v. 10 | n. 26 | Jul. dez./2024 | p. 233-252
Submetido em 24/08/2024 Aceito em 15/12/2024

PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA SURDOS: ENSINO DE LÍNGUAS À LUZ DO PÓS-MÉTODO

Alan Ricardo Costa*
João Batista Marcelino dos Santos**
Paulo Jeferson Pilar Araújo***
Karla Danielle Matos Menezes King****

RESUMO

O artigo apresenta a análise de um curso de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) para surdos migrantes. O objetivo é discutir como o Pós-Método, enquanto paradigma vigente no ensino de línguas adicionais (L2), perpassa o material didático e as aulas, que ocorreram em uma universidade pública de Roraima. Em termos metodológicos, a análise é de viés qualitativo, considerando perspectivas internas (observação participante) e externas (crítica de professores que não assistiram às aulas). O estudo tem respaldo teórico de pesquisas sobre métodos/abordagens de ensino de L2 e Pós-Método, que buscamos situar em uma seara emergente de Linguística Aplicada das Línguas de Sinais (LALS).
Palavras-chave: Português Língua de Acolhimento. Surdos migrantes. Pós-Método.

* Doutor em Letras pela Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Roraima (UFRR). E-mail: alan.dan.ricardo@gmail.com; ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8132-6202; Lattes: http://lattes.cnpq.br/6630818177789263.

** Mestre em Letras pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). Especialista em Língua Brasileira de Sinais (Libras), pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). E-mail: jsantoslibras@gmail.com; ORCID: https://orcid.org/0009-0007-9625-5137; Lattes: http://lattes.cnpq.br/9046182531209581.

*** Doutor em Linguística pela Universidade de São Paulo (USP). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Roraima (UFRR). E-mail: jefersonpilar@gmail.com; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9965-3444; Lattes: http://lattes.cnpq.br/8418021241371644.

**** Mestranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Roraima (UFRR). E-mail: karladaniellematosmenezes@gmail.com; ORCID: https://orcid.org/0009-0007-4914-3765; Lattes: https://lattes.cnpq.br/6249918627388472.

PORTUGUESE AS A WELCOMING LANGUAGE FOR THE DEAF: LANGUAGE TEACHING THROUGH THE LENS OF POST-METHOD THEORY

Abstract:
The article presents an analysis of a Portuguese as a Welcoming Language (PWL) course for migrant deaf individuals. The objective is to discuss how the Post-Method, as the current paradigm in additional language (L2) teaching, permeates the didactic material and the classes held at a public university in Roraima. Methodologically, the analysis has a qualitative bias, considering both internal perspectives (participant observation) and external perspectives (critiques from teachers who did not attend the classes). The study is theoretically grounded in research on L2 teaching methods/approaches and Post-Method, which we aim to position within an emerging field of Applied Sign Linguistics (or Applied Linguistics for Sign Languages).
Keywords: Portuguese as a Welcoming Language. Migrant deaf individuals. Post-Method.

PORTUGUÉS COMO LENGUA DE ACOGIDA PARA SORDOS: LA ENSEÑANZA DE LENGUAS A LA LUZ DEL POST-MÉTODO

Resumen:
El artículo presenta el análisis de un curso de Portugués como Lengua de Acogida (PLAc) para inmigrantes sordos. El objetivo es discutir cómo el Post-Método, como paradigma actual en la enseñanza de lenguas adicionales (L2), permea el material didáctico y las clases, que tuvieron lugar en una universidad pública de Roraima. En términos metodológicos, el análisis tiene un sesgo cualitativo, considerando perspectivas internas (observación participante) y externas (críticas de docentes que no asistieron a las clases). El estudio cuenta con sustento teórico de investigaciones sobre métodos/enfoques de enseñanza de L2 y Post-Método, que buscamos ubicar en un área emergente de la Lingüística Aplicada de la Lengua de Señas (LALS).
Palabras clave: Portugués Lengua de Acogida. Migrantes sordos. Post-Método.

1. INTRODUÇÃO

Ao longo do séc. XX, linguistas e professores buscaram incansavelmente – ou, quando não encontraram, tentaram inventar – o método mais profícuo para o ensino de línguas adicionais (L2), à época concebidas como "línguas estrangeiras". O que começou de forma tímida nas primeiras décadas do século anterior logo tornou-se uma demanda na área, sobretudo quando o processo de ensino de L2 adquiriu status de "científico" durante a Segunda Guerra Mundial, com a invenção do "método do exército" (posteriormente, Abordagem Audiolingual), coincidindo com a fundação de uma área de Linguística Aplicada (Ribeiro; Coscarelli, 2023).

O frisson na academia pelo tão almejado método ou abordagem definitiva chegou ao seu declínio nos anos 90 quando, segundo Abrahão (2015, p. 26), linguistas aplicados passaram não apenas a questionar a existência de um método ideal (Prahbu, 1990), mas também a apontar a "morte do método" (Allwright, 1991) e a emergência da Era Pós-Método, ou condição pós-método, isto é, um movimento pedagógico e epistemológico para muito além dos limites do método (Kumaravadivelu, 1994; 2001; Silva, 2004; Leffa, 2016). A partir da desconstrução do método, entendido como conjunto fechado de procedimentos elaborados por teóricos (sem levar em conta necessidades locais), e com a importante publicação de Kumaravadivelu, no periódico TESOL Quarterly, sobre as bases do que ele designa como "Condição Pós-Método", nasceu a proposta dessa nova perspectiva pedagógica para o ensino de L2: o pós-método (Abrahão, 2015, p. 26). Silva (2004), traduzindo Kumaravadivelu (1994, p. 28), aponta que essa condição pós-método é "Um estado que nos compele a redefinir a relação entre os teóricos e aqueles que praticam um determinado método".

Hoje, um olhar em retrospectiva permite notar que os métodos falharam por ignorar a complexidade das línguas e negligenciar a diversidade de pessoas e suas práticas de linguagem, que são múltiplas, socioculturais e situadas. A exemplo disso, lembremos que as muitas abordagens e métodos propostos nas décadas anteriores não apenas negligenciavam os sujeitos surdos, a modo de ilustração, como também desconsideravam a diversidade e as particularidades possíveis dentro desse grande grupo, que não é homogêneo. Mencionamos a modo de ilustração as comunidades surdas em contexto de fronteira, os surdos com aquisição/aprendizagem[1] de Língua Brasileira de Sinais (Libras) tardia e os casos de diferentes graus de acesso a escolas bilingues ou a tecnologias educacionais, entre outros (ver, por exemplo, Santos; Rodrigues, 2023; Araújo; Oliveira; Rodrigues, 2022; Costa, 2019).

Haja vista esse preâmbulo, no presente artigo, voltamo-nos para as questões de ensino e aprendizagem de línguas para surdos em Roraima, o estado mais setentrional do Brasil, marcado por fortes fluxos migratórios e pela tríplice fronteira (Brasil, Venezuela e Guyana). Partimos do seguinte pressuposto: uma mais profunda análise de métodos e abordagens de ensino de L2 para surdos migrantes pode

1 Estamos cientes que muitos autores sinalizam uma possível diferença entre aquisição e aprendizagem de línguas, este como um processo mais formal e regrado, e aquele como um processo mais fluído, aberto e complexo, no sentido de menos controlado e mais imprevisível (Leffa, 2016; Gonzalez; Costa; Santos, 2023). No entanto, levando em conta o caso de muitos sujeitos surdos, que geralmente entram em contato com a Libras apenas no período escolar, entendemos que tal distinção não precisa ser enfatizada no presente artigo.

enriquecer os estudos sobre esse "caldeirão linguístico[2]" que é Roraima, ainda carente de pesquisas na perspectiva do Pós-Método.

Com o presente artigo, apresentamos a análise de um curso de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) para surdos migrantes. Embora casos de ensino de Libras como Língua de Acolhimento[3] sejam possíveis (e, por vezes, necessários), vamos debruçar-nos sobre um curso de PLAc, um triste indício de que a comunidade surda migrante, ao chegar ao território brasileiro, depara-se com o inexpressivo uso social da Libras por parte da população ouvinte e, por questão de necessidade, recorre à língua portuguesa. Nesse sentido, nosso objetivo é discutir como o Pós-Método, enquanto paradigma vigente no ensino de L2, perpassa o material didático e as aulas do curso de PLAc para surdos, contribuindo para a expansão dos debates na área. O referido curso de PLAc para surdos de diferentes nacionalidades, uma ação de extensão da Universidade Estadual de Roraima (UERR), ocorreu em julho de 2023.

O presente artigo está estruturado da seguinte forma: após esta seção de introdução, apresentamos um breve percurso histórico, da Era dos Métodos à Era do Pós-Método, com o respaldo da literatura que trata do tema. Na sequência, buscamos situar o debate sobre o Pós-Método e sobre o conceito de Língua de Acolhimento em uma seara emergente de Linguística Aplicada das Línguas de Sinais (LALS), ou *Applied Sign Linguistics* (Napier; Leeson, 2016; Araújo; Costa; Oliveira, 2024). Logo após, apresentamos a metodologia qualitativa de análise de um curso de PLAc para surdos ministrado na UERR, para, na sequência, apresentarmos os resultados do nosso trabalho, isto é, uma avaliação pormenorizada das aulas e do material didático empregado, que sugerem, em lugar da morte do método, sua complexificação na atual educação linguística. Finalmente, apresentamos nossas considerações finais, ensejando futuras discussões em LALS.

2. DOS MÉTODOS AO PÓS-MÉTODO: BREVÍSSIMO EXCURSO HISTÓRICO

Variadas publicações em Linguística Aplicada nas décadas de 80 e 90 trataram de apresentar propostas de distinções conceituais entre o método e a abordagem. No Quadro 1 (a seguir), apresentamos a sistematização de algumas delas.

Conforme pode ser visto no Quadro 1, especialistas parecem coadunar da clássica proposta hierárquica de Anthony (1963), que concebe a abordagem como a mais ampla, abarcando o método, e este, por sua vez, contemplando a(s) técnica(s) de ensino. De todo modo, concordamos com Leffa (2016) também no que concerne à possibilidade de alguns métodos anteriores serem entendidos hoje como abordagens. Com efeito, alguns deles, a exemplo do Método para a Leitura, contavam com uma concepção de "língua" e de "ensino" subjacente à proposta, o que lhe daria status de "abordagem", embora à época isso talvez não estivesse suficientemente claro. Na literatura contemporânea, portanto, é possível

2 Termo popularmente empregado – sem qualquer conotação pejorativa ou preconceituosa – para salientar a diversidade linguística e cultural do estado, que abarca línguas orais e de sinais (incluindo línguas indígenas de sinais e línguas de sinais emergentes).

3 Temos indagado a comunidade acadêmica sobre qual sigla será adotada para o conceito em questão. Recentemente, cogitamos o uso de LibrasAc. Outra possibilidade seria LiLAc.

encontrar designações como "Método Audiolingual" e "Abordagem Audiolingual", por exemplo, superando os ditos impasses terminológicos[4].

Quadro 1 – Distinções possíveis entre "abordagem" e "método" de ensino de línguas.

	Brown (1997)	Leffa (1988; 2016)	Almeida Filho (1993)
Abordagem	- Entendida como "posições teóricas e crenças sobre a natureza da linguagem, a natureza da aprendizagem de línguas e a aplicabilidade de ambas no contexto pedagógico".	- Termo mais abrangente. Engloba os métodos e pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. As abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos.	- Conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e, eventualmente, princípios sobre o que é a linguagem humana, a língua estrangeira (ou adicional), e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo.
Método	- Conjunto geral e prescrito de especificações da sala de aula, para se atingir objetivos linguísticos. - Relacionado, em primeiro plano, com papéis e comportamentos de professores(as) e alunos(as) e, em segundo plano, com aspectos tais como: objetivos linguísticos e de conteúdo, ordem dos assuntos e materiais utilizados, entre outros.	- Abrangência mais restrita, podendo estar contido dentro de uma abordagem. - Não trata de pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos. - Pode envolver regras para a seleção, ordenação e apresentação dos itens linguísticos, bem como normas de avaliação para a elaboração do curso.	- Conjunto de procedimentos recomendáveis para bem ensinar uma língua.

Fonte: os autores, com base em Brown (1997), Leffa (1988; 2016) e Almeida Filho (1993).

Mais que os termos empregados, em uma breve incursão histórica – tal qual propomos aqui – interessa as características marcantes desses métodos, que se relacionam às causas de suas emergências e declínios. Para Larsen-Freeman (2000) e Richards e Rodgers (1986), autores que buscaram categorizar, classificar e descrever esses métodos, poderiam ser onze ao todo (Abrahão, 2015). Para outros autores, são "vários", "muitos", um número difícil de precisar se consideramos os anos 60, quando, ao lado de um ecleticismo generalizado que seguiu o declínio da Abordagem Audiolingual, floresceram múltiplos métodos, geralmente ligados a um nome, por vezes envoltos numa aura de misticismo, e com propostas pouco convencionais, como a Sugestologia de Lozanov, o Método de Curran (Aprendizagem por Aconselhamento) e o Método Silencioso de Gattegno (Leffa, 2016). Não nos deteremos nesses métodos pouco populares, mas naqueles que mais fortemente impactaram o ensino de línguas, quais sejam:

1) Método Gramática e Tradução (MGT): o mais antigo dos métodos. Consiste no ensino da segunda língua pela primeira, via abordagem dedutiva, partindo sempre da regra para o exemplo (Leffa, 1988). A informação necessária para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um autor é dada através de explicações na língua materna do aprendiz. Para Leffa (2016, p. 23), os passos essenciais para a aprendizagem da língua são: (1) memorização prévia de uma lista de palavras, (2) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (3) exercícios de tradução e versão (tema).

2) Método Direto (MD): seu princípio fundamental é de que a língua-alvo se aprende através da língua-alvo; a língua materna nunca deve ser usada na sala de aula. A transmissão do significado dá-se através de gestos e gravuras, sem jamais recorrer à tradução. O aluno deve aprender a "pensar na língua" (Leffa, 2016, p. 25).

4 Em alguns casos, como bem observa Leffa (2023), o termo "método" inclusive poderia ser mais potente para o debate, sobretudo quando está em discussão o "pós-método", haja vista que não está em questão um dito período "pós-abordagem". Não entraremos nessa discussão, todavia, pois não é escopo do trabalho.

3) Método para a Leitura (ML): popularizado principalmente nos EUA. O ML partia da ideia de que, dentro das condições existentes na escola secundária, não era possível o desenvolvimento equilibrado das quatro habilidades da língua, razão pela qual focava na habilidade da leitura (Leffa, 2016). Com o passar do tempo, contudo, notou-se que muitos estudantes, em que pese o foco na leitura no contexto escolar, continuavam sem aprender a ler.

4) Abordagem Audiolingual (AAL), ou "método do exército": uma reedição do MD, muito popular posteriormente entre as universidades e escolas secundárias. Para Leffa (2016, p. 29), as premissas que sustentavam o método foram reformuladas com clareza e formaram "uma doutrina coesa que por muitos anos dominou o ensino de línguas". Essas premissas são: (i) língua é fala, não escrita; (ii) língua é um conjunto de hábitos; (iii) ensine a língua, não sobre a língua; (iv) a língua é o que os falantes nativos dizem, não o que alguém acha que eles deveriam dizer; (v) as línguas são diferentes. A ênfase excessiva na repetição e o uso da língua "distante" de situações reais de comunicação acabaram por prejudicar a AAL entre especialistas.

5) Abordagem Comunicativa (AC): fundada no fim da década de 70 e início da década de 80. Consiste em conceber/analisar a língua não como um conjunto de frases, mas como um conjunto de eventos comunicativos (Leffa, 2016). Diferente dos métodos e abordagens anteriores, a AC enfatizava a semântica da língua, sobretudo por meio de inventários das "noções" e "funções" que normalmente se expressam através da língua; sendo algumas das mais populares destas chamadas taxionomias a de Wilkins (1976) e a de van Ek (1976).

A transição de um método para outro, conforme fica evidente nesse brevíssimo apanhado histórico, é de "movimento pendular" (Leffa, 1988): tal qual um pêndulo balançando no ar, professores e linguistas iam de um lado ao outro, partindo do ponto-fraco do método vigente rumo à total oposição ao que era feito anteriormente. Em grande medida, o desgaste oriundo desse ciclo vicioso e dos contínuos esforços de busca ou criação do método ideal favoreceu o cenário de emergência do Pós-Método.

3. PÓS-MÉTODO E LÍNGUA DE ACOLHIMENTO NA LINGUÍSTICA APLICADA DAS LÍNGUAS DE SINAIS

Com base em Richards e Rodgers (1986), métodos e abordagens, ou a aplicação ineficaz destes, podem ser os responsáveis pelos baixos resultados obtidos no ensino de L2. Silva (2004, p.1), sobre o tema, lembra que ainda há profissionais da área – carentes de uma formação linguística adequada – em busca de "uma fórmula mágica" que dê conta de um processo complexo e que engloba tantas variáveis como o ensino e a aprendizagem de L2. Dentre esses problemas, destacamos dois:

1) a generalização desvairada, no sentido de os métodos serem apresentados como soluções para problemas de ensino que podem ser aplicadas em qualquer lugar e em qualquer circunstância (Brown, 1997; Larsen-Freeman, 2000);

2) as negligencias quanto aos fatores contextuais, posto que a implementação criteriosa de uma abordagem/método não deve perder de vista os contextos cultural, político, institucional e local, incluindo

aqueles constituídos por docentes e aprendizes na sala de aula (Richards; Rodgers, 1986; Silva, 2004).

Defendemos que essas razões enumeradas corroboram argumentos fundamentais para a tecitura de uma área de LALS no Brasil, em uma perspectiva local, em sinergia com os estudos decoloniais. Se na Europa começam a circular – ainda tímidas – publicações que ensejam uma área voltada para as línguas de sinais em ação (Napier; Leeson, 2016; Mertzani, 2015), no Sul Global, e mais especificamente no Brasil, também há essa demanda, que muito pode contribuir com os Estudos Surdos e os cursos de Letras-Libras no país (Araújo; Costa; Oliveira, 2024).

De nossa parte, argumentamos que a consolidação de uma LALS deve seguir o caminho que, nos anos 80, ajudou a firmar as bases para uma Linguística Aplicada autônoma, independente e em oposição a qualquer visão reducionista que a concebesse como mera aplicação da Linguística (teórica). O referido caminho, com base no trabalho de Cavalcanti (1986), pode ser assim esquematizado: inicia-se com (1) a detecção de um problema social no qual a linguagem ocupa papel central, rumo à (2) busca de subsídios teóricos em áreas de investigação relevante, para (3) uma análise da questão na prática e, finalmente, (4) sugestão de encaminhamento.

Duas décadas depois, já com uma discussão mais amadurecida sobre uma Linguística Aplicada Indisciplinar no país, Moita-Lopes (2006) e outros autores vão registrar que a área "cria inteligibilidades" sobre problemas de linguagem como prática social, e configura-se como campo de "desaprendizagem" (Fabrício, 2006). Propomos que uma LALS, de forma assemelhada, também busque reflexões e "desaprendizagens" sobre as línguas de sinais, as comunidades surdas e as variadas questões afins, mas não partindo de uma Linguística Aplicada de línguas orais como campo maior; em lugar disso, partindo de vivências e experiências das comunidades surdas, bem como de problemas locais, rumo a uma reflexão transdisciplinar e transgressiva mais ampla. No nosso caso, referimo-nos à experiência local da oferta de um curso de PLAc para surdos migrantes em Roraima, a qual analisamos visando a contribuir com uma LALS brasileira.

PLAc é um conceito popular na seara da Linguística Aplicada hoje, associado ao contexto migratório e ao público que aprende português por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões urgentes de sobrevivência. Destarte, a língua de acolhimento deve ser um elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática de migrantes e refugiados (Grosso, 2010; Lopez; Diniz, 2018; Morais; Costa; Silva, 2023).

Diante das ondas migratórias cada vez mais evidente no território brasileiro, sobretudo em Roraima, não raro o professor precisa ensinar português para um grupo de refugiados, migrantes e/ou minorias linguísticas em situação emergencial ou de vulnerabilidade social. Nesses contextos, PLAc pode ser uma potente alternativa de abertura para o acolhimento a uma nova cultura, e para a construção de espaços mais plurilinguísticos, pautados pelo respeito à diversidade linguístico-cultural. Isso fica evidente pelas discussões recorrentemente veiculadas em publicações na área nos últimos anos, que renegam uma aprendizagem da língua portuguesa direcionada à perspectiva monolíngue do Estado-Nação,

com o insustentável discurso de 'uma única língua, uma única cultura, uma única nação' (Silva, 2023; Morais; Costa; Silva, 2023).

O referido curso de Português para Surdos, como foi intitulada a ação extensionista desenvolvida a partir da UERR, alinha-se a essa perspectiva de PLAc, em ao menos dois aspectos mais notórios: (i) é um ensino de PLAc (re)pensado, considerando "outras estratégias e possibilidades de ensino", com ênfase no reconhecimento da alteridade identitária e linguística dos sujeitos (Silva, 2023), no caso, do surdo migrante; e (ii) não é mera adaptação de "Português Língua Adicional" ou "Português Língua Estrangeira", mas uma abordagem transdisciplinar, que demanda um contínuo diálogo com diferentes campos, como a Antropologia, as Ciências Sociais, o Direito, a Geografia, a Linguística e as Relações Internacionais, entre outras, bem como com distintas entidades da sociedade civil (Lopez; Diniz, 2018).

Em um campo emergente de LALS, além do conceito operador de PLAc, compreendemos ser essencial a perspectiva teórico-epistemológica do Pós-Método. Sopesando a experiência do curso de PLAc ministrado para surdos em Roraima, entendemos que a referida ação de extensão e o material didático nela empregado podem ser vislumbrados à luz do Pós-Método, conforme discutiremos nas seções a seguir.

4. METODOLOGIA

Em termos metodológicos, a presente pesquisa é de viés qualitativo, considerando perspectivas internas e externas ao curso de PLAc para surdos migrantes em Roraima. A perspectiva interna é a dos dois primeiros autores do artigo, que atuaram como docente/ILS[5] nas aulas. Logo, esse primeiro olhar está em sinergia com o procedimento metodológico comumente denominado "observação participante".
Além desse olhar interno, o estudo contou com perspectivas externas, isto é, de professores de línguas e pesquisadores (os outros dois autores) que não participaram das aulas. Estes foram convidados a lançar um olhar crítico reflexivo sobre o material utilizado, e refletir *a posteriori* a experiência de ensino de PLAc para surdos. O material em questão é uma apresentação em slides produzido no Canva e empregado nas aulas como suporte visual para o ensino, algo essencial na educação de surdos. A imagem a seguir mostra alguns desses slides:

5 Nos estudos de tradução, eventualmente usa-se ILS para aludir aos Intérpretes de Línguas de Sinais (ILS).

Imagem 1 – Exemplos de slides empregados no curso.

Fonte: os autores.

O curso em questão, intitulado "Português para Surdos", foi realizado nos dias 19, 20 e 21 de julho de 2023, na UERR, na forma de ação de extensão, por meio do projeto "Ensino de Línguas Adicionais", no turno da noite, buscando priorizar surdos trabalhadores e/ou estudantes. O curso foi divulgando via redes sociais, e-mails, entrevistas na rádio e TV local. As inscrições para o curso foram realizadas via formulário on-line, aberto entre os dias 7 e 14 de julho. Inscreveram-se no curso um total de 31 surdos, sendo 12 homens e 19 mulheres, com idades variadas, entre 12 e 63 anos. Cabe destacar que o curso recebeu inscrições de várias localidades, desde cidades brasileiras a venezuelanas. Desse modo, do total de inscritos, apenas 14 participaram das aulas presenciais, sendo 2 homens e 12 mulheres, 7 brasileiros e 7 migrantes. A diversidade linguística e cultural de Roraima e seu cenário de tríplice-fronteira justificam não só a presença de diversos migrantes de diferentes países, mas também a heterogeneidade do grupo no que tange ao tempo de residência em Boa Vista-RR e ao grau de acesso à educação formal (em escolas, universidades e instituições de ensino).

As reflexões críticas tecidas sobre o material didático empregado nas aulas (slides) e o curso de forma geral foram realizadas nos meses posteriores à conclusão da ação. Tais reflexões foram guiadas por duas questões principais: (i) quais foram as contribuição de cada método/abordagem de ensino na produção e uso do material didático empregado no curso?; (ii) em que medida essa ação de PLAc para surdos migrantes vincula-se à perspectiva teórico-epistemológica do Pós-Método?

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

5.1. A contribuição de cada método/abordagem

É equivocado interpretar o Pós-Método como o apagamento de todo um histórico de estudo e experimentação de métodos e abordagens no ensino de L2. Em alguma medida, essa perspectiva reducionista significaria incidir no mesmo equívoco que marcou a transição entre os métodos e as abordagens do século passado: tentar propor algo novo a partir da total oposição ao velho.

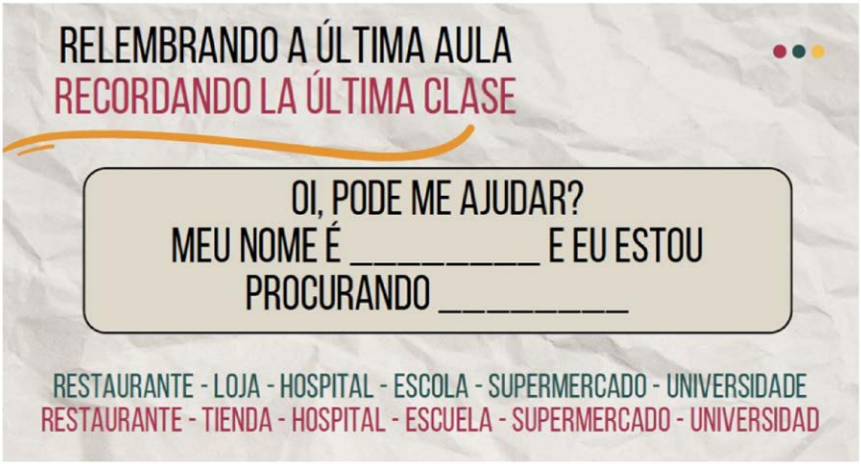
Richards & Rodgers (1986), sobre essa questão, apontam alguns possíveis benefícios de estudar e conhecer bem métodos e abordagens de ensino de línguas: (a) saber quais métodos e abordagens são adequados em determinada situação; (b) entender algumas controvérsias que caracterizam a história do ensino de línguas; (c) experimentar abordagens e métodos diferentes e usá-los como base para reflexão e comparação; (d) ter várias fontes de atividades disponíveis para usá-las criativamente; (e) entender que a relação entre teoria e prática pode ser justificada por várias perspectivas diferentes; (f) fomentar a metacognição do aprendiz de línguas: saber como saber; e (g) fazer um uso mais crítico e criativo de materiais didáticos, apostando por vezes na subversão e na transgressão das propostas de atividades. Esses benefícios possibilitam pensar no Pós-Método em sinergia com o aforismo "Pensar o passado para compreender o presente e idealizar o futuro", cuja autoria é atribuída ao filósofo grego Heródoto. Silva (2004) parece coadunar dessa perspectiva ao registrar que

> É interessante que o(a) professor(a) seja capaz de identificar os princípios que regem os métodos e abordagens, quais deles são coerentes com as suas concepções (que devem ser fruto de questionamentos) e realidade, a partir de sua experiência e conhecimento teórico, tente inferir em que contexto eles podem propiciar bons resultados (Silva, 2004, p. 4).

Nosso olhar sobre o material de ensino empregado no curso nos possibilita pensar que cada método/abordagem, em alguma medida, contribuiu para as aulas ministradas e as construções de saberes ali efetivadas. Passamos a apresentar tais contribuições:

- Do Método Gramática e Tradução, destaca-se (1) o uso da tradução ao português de palavras em espanhol e (2) a ênfase "na forma escrita da língua" (Leffa, 2016, p. 24). Por tratar-se de um curso para surdos, pouca ou nenhuma atenção foi dada aos aspectos de pronúncia e de entonação, que é característica típica de aulas e materiais na perspectiva do MGT. A imagem a seguir explicita algumas estratégias visuais de tradução de palavras do espanhol para o português, considerando padrões e códigos nos usos de cores e fontes:

Imagem 2 – Exemplo de slide que induz à tradução de palavras no par português/espanhol.



Fonte: os autores.

- Do Método Direto, foi revisitada a contextualização da língua para as interações. Conforme Leffa (2016, p. 25), no MD, o uso de diálogos situacionais (ex.: "no banco", "fazendo compras" etc.) são o ponto de partida para exercícios e as atividades. No curso de PLAc para surdos, consideramos principalmente os contextos de ida à polícia, para registro de um boletim de ocorrência, por exemplo, ou à uma creche ou hospital, entre outras tarefas a partir de situações cotidianas possíveis em Boa Vista-RR.

- Do Método para Leitura, evidentemente, foi mobilizado o uso de estratégias e atividades para o desenvolvimento da habilidade da leitura. Para tanto, no viés do ML:

> procurava-se criar o máximo de condições que propiciassem a leitura, tanto dentro como fora da sala de aula. Como o desenvolvimento do vocabulário era considerado essencial, tentava-se expandi-lo o mais rápido possível (Leffa, 2016, p. 27).

Haja vista a importância da leitura não para o "interior" da sala de aula, apenas, mas para o contexto social do entorno, o material didático do curso de PLAc para surdos enfatizou o uso das redes sociais. Sopesando não apenas as possibilidades de prática de leitura mediadas por tecnologias digitais (*e.g.* Leffa *et al.*, 2020; Costa; Borsatti; Gabriel, 2021), mas também a popularidade da rede social Instagram entre os surdos cursistas, foram feitas recomendações e atividades de busca e interpretação de conteúdos vinculados por páginas oficiais de notícias de Boa Vista-RR, como o perfil da prefeitura e da Folha BV (de jornalismo). Também as páginas oficiais das universidades do estado foram indicadas, conforme pode ser visto na imagem a seguir:

Imagem 3 – Dois slides para a prática social de leitura nas redes sociais.

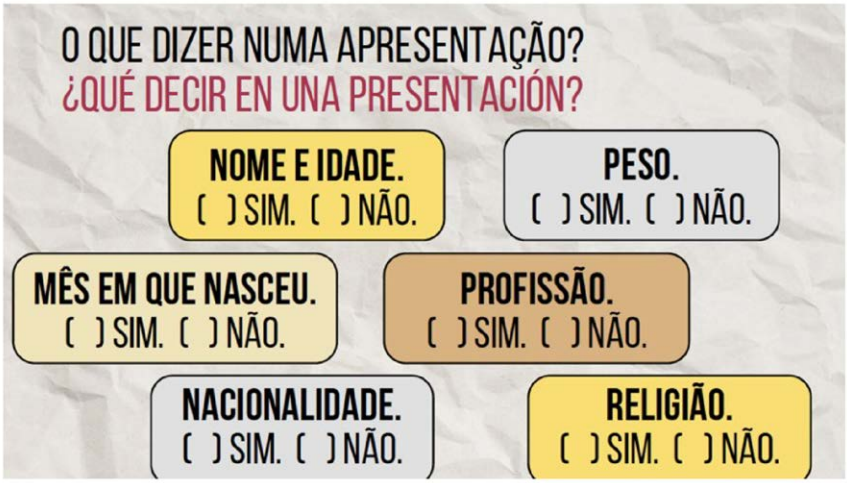
Fonte: os autores.

- Da Abordagem Áudio Lingual, foram enfatizados alguns axiomas principais[6] ("ensine a língua não sobre a língua"; "a língua é o que os falantes nativos dizem, não o que alguém acha que eles deveriam dizer"; e "as línguas são diferentes"), enquanto outros foram desconsiderados no que concerne à oralidade. Considerando o público-alvo do curso (surdos migrantes), bem como as especificidades das línguas de sinais (essência gestual-visual e tendência à iconicidade, a modo de ilustração), foram feitas releituras da AAL, sobretudo no que diz respeito ao português "real" e seu uso social em Roraima. Frases como "Tu pode me ajudar?" ou "Tu pode me dizer onde fica?", com inadequações do ponto de vista normativo, foram apresentadas sem destaques para questões de concordância verbal e de regras de plural, por seu uso cotidiano. Palavras e expressões oriundas do contato linguístico entre o português e o espanhol, e eventuais exemplos de translinguagem, também foram expostos nas aulas, com vistas a abordar o ensino de PLAc "não através de explicitações ou explicações de regras", mas daquilo que é "sistematicamente usado pelos falantes da língua padrão" (Leffa, 2016, p. 31).

6 Registrados por Leffa (1988; 2016).

Também a ideia de que aprender uma língua demanda um conjunto de hábitos condicionados, com forte influência do behaviorismo de Skinner (um dos suportes teóricos centrais da AAL), esteve subjacente ao material. Em que pese críticas ao behaviorismo e à repetição excessiva e descontextualizada no ensino de línguas contemporâneo, autores como Costa, Borsatti e Gabriel (2021) destacam a importância dos exercícios para a prática de determinadas estruturas na aprendizagem de uma L2, fundamentais para o estudante sentir-se seguro e/ou evitar erros desnecessários na comunicação, por exemplo. Nas três aulas presenciais do curso, sempre ao início dos encontros, eram praticadas e repetidas algumas estruturas típicas de apresentação (em contexto formal ou informal) do surdo em interação com algum brasileiro ouvinte hipotético. Um exemplo desse tipo de exercício pode ser vislumbrado na imagem 4, a seguir:

Imagem 4 – Exemplo de exercício referente às formas de se apresentar no Brasil.

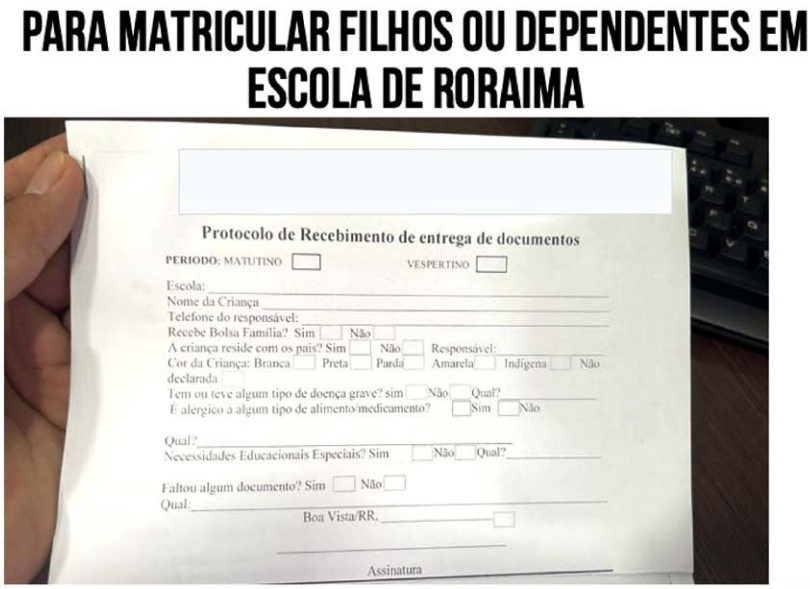


Fonte: os autores.

- Da Abordagem Comunicativa, notamos subjacente aos materiais e às atividades empregadas no curso a ênfase na comunicação real e contextualizada do dia a dia e o uso de recursos autênticos. Soma-se a isto a organização dos conteúdos previstos na ementa do curso, com base das funções da língua nas categorias de van Ek (1976): (1) expressando e descobrindo informações factuais (ex.: identificando, perguntando etc.) (2) expressando e descobrindo atitudes intelectuais (ex.: concordando, negando etc.), (3) expressando e descobrindo atitudes emocionais (ex.: expressando ou inquirindo sobre prazer, surpresa, gratidão etc.), (4) expressando e descobrindo atitudes morais (ex.: pedindo desculpas, expressando aprovação etc.), (5) suasão (ex.: pedir a alguém para fazer alguma coisa), (6) socialização (ex.: cumprimentar, despedir-se etc.) (Leffa, 2016, p. 36).

A imagem a seguir, referente à atividade de preencher um formulário real para o cadastro de um filho ou dependente em uma escola ou creche de Boa Vista-RR, ilustra de forma adequada essa influência da AC nos slides e materiais do curso:

Imagem 5 – Atividade com um formulário autêntico de Roraima.



Fonte: os autores.

Diante de todo o exposto, avaliamos que o material empregado no curso de PLAc para surdos não está isento de influências dos principais métodos e abordagens de ensino de L2 do século XX. E tal influência, de fato, não é condenável: trata-se de uma curadoria de estratégias, atividades e práticas de ensino e aprendizagem de línguas mobilizadas e adaptadas para um público específico (os surdos), com especificidades e características que devem ser contempladas, como a questão da migração e o uso da língua espanhola.

Cabe enfatizar, no entanto, que o Pós-Método vai além da junção de contribuições advindas de variados métodos prévios. A Era Pós-Método abarca possibilidades múltiplas de o professor de línguas valer-se do profundo entendimento dos métodos e abordagens de ensino de L2, não na perspectiva de um "ecleticismo desvairado", que invariavelmente pode transformar-se "numa pedagogia assistemática, acrítica e sem princípios", resumidos a um amontoado de técnicas de vários métodos diferentes aleatoriamente (Kumaravadivelu, 1994; Silva, 2004). Em lugar disso, na perspectiva do Pós-Método, podemos pensar no ensino de PLAc de forma crítica e contextualiza, conforme tratamos a seguir.

5.2. PLAc no viés do Pós-Método

PLAc, enquanto uma área ainda recente nos estudos linguísticos brasileiros (Grosso, 2010; Silva, 2023), pode ser associada a múltiplas perspectivas epistemológicas e teórico-metodológicas dessa grande seara transdisciplinar e mestiça que é a Linguística Aplicada (Ribeiro; Coscarelli, 2023). Portanto, nesta seção, conforme já registrado, fazemos nossa opção teórica pelo Pós-Método, haja vista suas contribuições ao ensino de línguas, principalmente no que concerne ao professor e seu papel. Por muito tempo, ao docente coube um papel de transmissão de fórmulas e teorias, bem como reprodução e aplicação destas nas salas de aula. Atualmente, à luz do Pós-Método, almeja-se a formação de professores de lín-

guas crítico-reflexivos quanto aos métodos e às abordagens, isto é, docentes mais auto-direcionados e autodeterminantes (Silva, 2004).

Leffa (2016, p. 40), com base em Kumaravadivelu (1994; 2001), advoga que há três aspectos que caracterizam, de modo especial, o pós-método: 1) a busca da autonomia do professor; 2), a aprendizagem baseada em projetos e tarefas; e 3) a proposta de uma pedagogia crítica, nos termos de Giroux (1997).

No que concerne à autonomia do docente, esta está associada à ideia de que o professor de língua deve guiar sua ação não por aquilo que os teóricos defendem, mas pelo que emerge de sua prática no contexto em que atua: ninguém conhece sua realidade melhor do que ele, principalmente quando vista e analisada por sua própria reflexão e pesquisa (Leffa, 2016). Quanto a esse aspecto, o material didático do curso foi pensando não só com base nas experiências prévias dos professores-mediadores, que incluíam casos de ensino de (1) espanhol para surdos, (2) português para surdos, (3) PLAc para ouvintes, (4) português/espanhol em contexto fronteiriço e (5) línguas de sinais em contexto fronteiriço. O curso também foi pensando considerando as demandas e características dos alunos assinaladas no formulário de inscrição e na literatura da área de PLAc, que ainda não tratou de forma substancial de migrantes surdos que almejam aprender português.

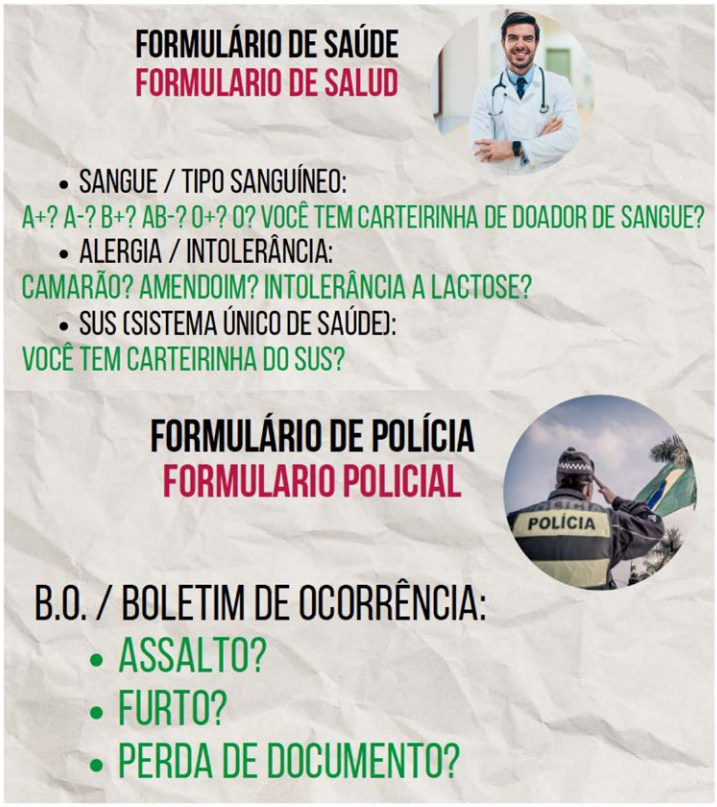
Sobre a aprendizagem baseada em projetos e tarefas, conforme Leffa (2016, p. 40), esta "torna o aluno responsável e agente de sua aprendizagem", saindo do modelo passivo de "aprender sentado" para ingressar no paradigma dinâmico de "aprender fazendo", envolvendo-se mais com os colegas, os recursos de aprendizagem e a comunidade, dentro e fora da sala de aula. Sobre isso, cabe destacar que nossa análise confirma que o material didático foi pensado para provocar a interação e o trabalho em grupo entre os aprendizes, promovendo espaços em que surdos brasileiros ensinavam surdos venezuelanos ou vice-versa, relegando aos professores cursistas o papel de mediadores com intervenções esporádicas, quando necessário, em um segundo plano.

A aprendizagem baseada em projetos também se dá com o uso de textos autênticos e relevantes para o aluno, com propostas que contemplam recursos da internet e priorizando o trabalho em grupo e o uso de diferentes mídias (Leffa, 2016). Nesse sentido, as atividades de registrar um autêntico boletim de ocorrência online ou preencher um formulário de saúde real de Boa Vista-RR podem ser considerados exemplos de tarefas nessa perspectiva educacional.

Finalmente, quanto à proposta de uma pedagogia crítica, esta está historicamente atrelada às discussões que rementem à Escola de Frankfurt; contudo, está também – e cada vez mais – (re)pensada e ressignificada na perspectiva contemporânea da Linguística Aplicada críticas e seu prisma indisciplinar (Moita Lopes, 2006), transgressivo e decolonial. De acordo com Leffa (2016), essa pedagogia crítica

> tenta alertar o professor e os alunos para o fato de que não basta o conhecimento contemplativo da língua, vista apenas como o domínio de uma habilidade individual; é também preciso vê-la e saber usá-la como um instrumento coletivo de mudança, visando o bem comum e a cidadania. A língua é um instrumento de poder na nossa relação com o outro; por meio dela podemos ser mentalmente colonizados e manipulados, mas podemos também, junto com o outro, tentar construir um mundo melhor, mais fraternal e solidário (Leffa, 2016, p. 41).

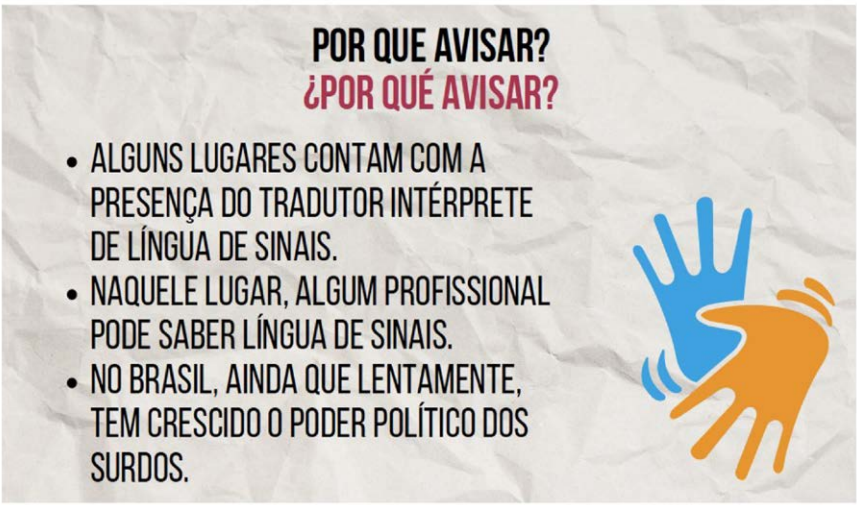
Imagem 6 – Exemplos de tarefas propostas no curso.



Fonte: os autores.

No material didático, conforme pode ser vislumbrado na imagem a seguir (Imagem 7), as reflexões críticas tecidas em conjunto com os aprendizes orbitam sobre temáticas como empoderamento, combate à xenofobia e direitos linguísticos de grupos minoritarizados, tais quais surdos e/ou migrantes.

Imagem 7 – Provocações sobre direitos de surdos no Brasil.



Fonte: os autores.

Essas discussões não se deram de forma específica em determinados slides do material, mas conectavam-se às temáticas e tarefas expostas nas imagens anteriores. No caso do formulário autêntico de inscrição de crianças em uma escola ou creche do município de Boa Vista-RR, foram abordadas questões de gênero e migração, maternidade e direitos das mulheres surdas, considerando a maioria das cursistas mulheres/mães, bem como suas filhas. Tais crianças frequentavam e participavam das aulas, pois as mães não tinham com quem deixá-las naquele horário.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões sobre a "morte do método" e a emergência do Pós-Método têm ocupado papel de destaque na agenda de pesquisa da Linguística Aplicada brasileira nas últimas décadas (Silva, 2004; Abrahão, 2015; Leffa, 2016; 2023). De maneira análoga, almejamos com o presente artigo situar debates referentes ao Pós-Método no campo de ensino de L2 para surdos e surdos migrantes, pauta que argumentamos ser fundamental para a conformação de uma seara de LALS. Tal seara deve ser conformada por demandas, necessidades e questões linguísticas das/nas comunidades surdas em seus contextos sociais. No contexto de Boa Vista-RR, a busca por cursos de português por parte de surdos migrantes, sobretudo venezuelanos, já é uma realidade social incontestável.

A partir dessa primeira experiência de um curso de português para surdos, alinhado às perspectivas teórico-metodológicas de PLAc, foi possível avançar em debates sobre métodos e abordagens de ensino de L2 para esse público que utiliza uma língua de sinais visual/gestual/visual-espacial (como a Língua de Sinais Venezuelana ou a Libras), mas que demanda o uso de português para certas práticas sociais. A análise do material empregado no curso permite confirmar a influência de métodos e abordagens prévias de ensino de L2: o Método Gramática e Tradução, o Método Direto, o Método para a Leitura, a Abordagem Audiolingual e a Abordagem Comunicativa. Desses métodos e abordagens, destacam-se no material empregado no curso principalmente (1) a tradução da língua escrita (espanhol/português), (2) as tarefas comunicativas (em situações sociais como andar pela cidade e ir a um hospital) e (3) os exercícios para aprendizagem de estruturas típicas do português voltadas para interação cotidiana.

Nosso objetivo de pesquisa pode ser considerado alcançado, na medida em que foi possível discutir o Pós-Método enquanto paradigma vigente no ensino de L2 não apenas para ouvintes, mas também para surdos. Ademais, concluímos salientando que o Pós-Método não se configura como perspectiva subjacente ao material somente pelas muitas influências de métodos ou abordagens anteriores, o que configuraria certo "ecleticismo desvairado" de técnicas, procedimentos e perspectivas teórico-metodologias de ensino de línguas. O Pós-Método conforma o material empregado no curso de PLAc para surdos também em razão da autonomia do professor, da aprendizagem baseada em projetos e da pedagogia crítica inerente às atividades.

REFERÊNCIAS

Abrahão, M. H. V. (2015). Algumas Reflexões sobre a Abordagem Comunicativa, o Pós-Método e a Prática Docente. **Revista Entrelínguas**, v. 1, p. 25-41.

Allwright, D. (1991). The Death of Method. **CRILE Working Paper**, Lancaster, n.10.

Almeida Filho, J. C. P. (1993). **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas: pontes, v. 1. 76p.

Anthony, E. (1963). **Approach, method and technique.** English language teaching, oxford, n. 17, p.63-67.

Araújo, P. J. P.; Costa, A. R.; Oliveira, A. F. (2024). Uma Linguística Aplicada das Línguas de Sinais no Sul Global e a formação do professor-pesquisador de Libras L2 no Brasil. **The ESPecialist.**

Araújo, P. J. P.; Oliveira, A. F.; Rodrigues, E. O. P. (2022). Por que escrever gramáticas de línguas de sinais emergentes. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 16, n. 2, p. 721–746.

Brown, H. D. (1997). **Principles of language learning and teaching.** Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Cavalcanti, M. C. (2012). A propósito de linguística aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 7.

Costa, A. R.; Borsatti, D. A.; Gabriel, R. (2021). Exercícios no ensino de Línguas Estrangeiras em tempos de pandemia: opções de recursos tecnológicos. **Trem de Letras**, Alfenas, v. 8, n. 1, p. 1-31.

Costa, A. R. (2019). Tecnologias educacionais para o ensino e a aprendizagem de LIBRAS: onde estão os Recursos Educacionais Abertos? **Trama**, Marechal Cândido Rondon, v. 15, n. 35, p. 97-108.

Fabrício, B. F. (2006). Linguística Aplicada como espaço de "desaprendizagem": redescrições em curso. In: Moita Lopes, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editora, p. 45- 65.

Giroux, H. A. (1997). **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Artes Médicas: Porto Alegre, p. 33-41.

Gonzalez, A. R. R.; Costa, A. R.; Santos, A. O. (2023). Aquisição do Português Brasileiro na perspectiva de migrantes hispano-falantes em Roraima. **Revista do SELL**, Uberaba, v. 12, p. 36-56.

Grosso, M. J. (2010). Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, 9(2), p. 61-7.

Kumaravadivelu, B. (1994). The post-method: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. In: **TESOL Quarterly**, Malden, 28, p. 27-48.

Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. In: **TESOL Quarterly**, Malden, 35, p. 537-60.

Larsen-Freeman, D. (2000). **Techniques and principles in language teaching.** Hong Kong: Oxford University Press.

Leffa, V. J. (2016). **Língua estrangeira:** ensino e aprendizagem. Pelotas: EDUCAT.

Leffa, V. J. (1988). Metodologia do ensino de línguas. In: Bohn, H. I.; Vandresen, P. **Tópicos em Linguística Aplicada:** o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, p. 211-236.

Leffa, V. J. (2023). **O que é pós-método.** Vídeo (9 min). Disponível em https://youtu.be/Y9i6KKJ9z5A?si=Y7I5KgTps-przoRp9. Acesso em 11 jan. 2024.

Leffa, V. J.; Fialho, V. R.; Beviláqua, A. F.; Costa, A. R. (2020). **Tecnologias e ensino de línguas:** uma década de pesquisa em Linguística Aplicada. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 260p.

Lopez, A. P. A.; Diniz, L. R. A. (2018). Iniciativas Jurídicas e Acadêmicas para o Acolhimento no Brasil de Deslocados Forçados. **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira**, Brasília, Edição especial n. 9, s/p.

Mertzani, M. (2015). Quão longe fomos com a Linguística Aplicada de Sinais na educação de surdos? **Pro-Posições**, v. 26, n. 3(78), p. 41-58, set./dez.

Moita Lopes, L. P. (2006). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola.

Morais, G. A. De S.; Costa, A. R.; Silva, M. V. (2023). Português Língua de Acolhimento? Desafios na formação de professores de línguas guianenses em Roraima. **Revista Diálogos** (RevDia), Cuiabá, v. 11, p. 356-381.

Napier, J.; Leeson, L. (2016). **Sign Language in Action.** Londres, Palgrave Macmillan, 339p.

Prabhu, N. S. (1990). There is no best method-why? **TESOL Quarterly,** Malden, v. 24, n. 2, p.161-72.

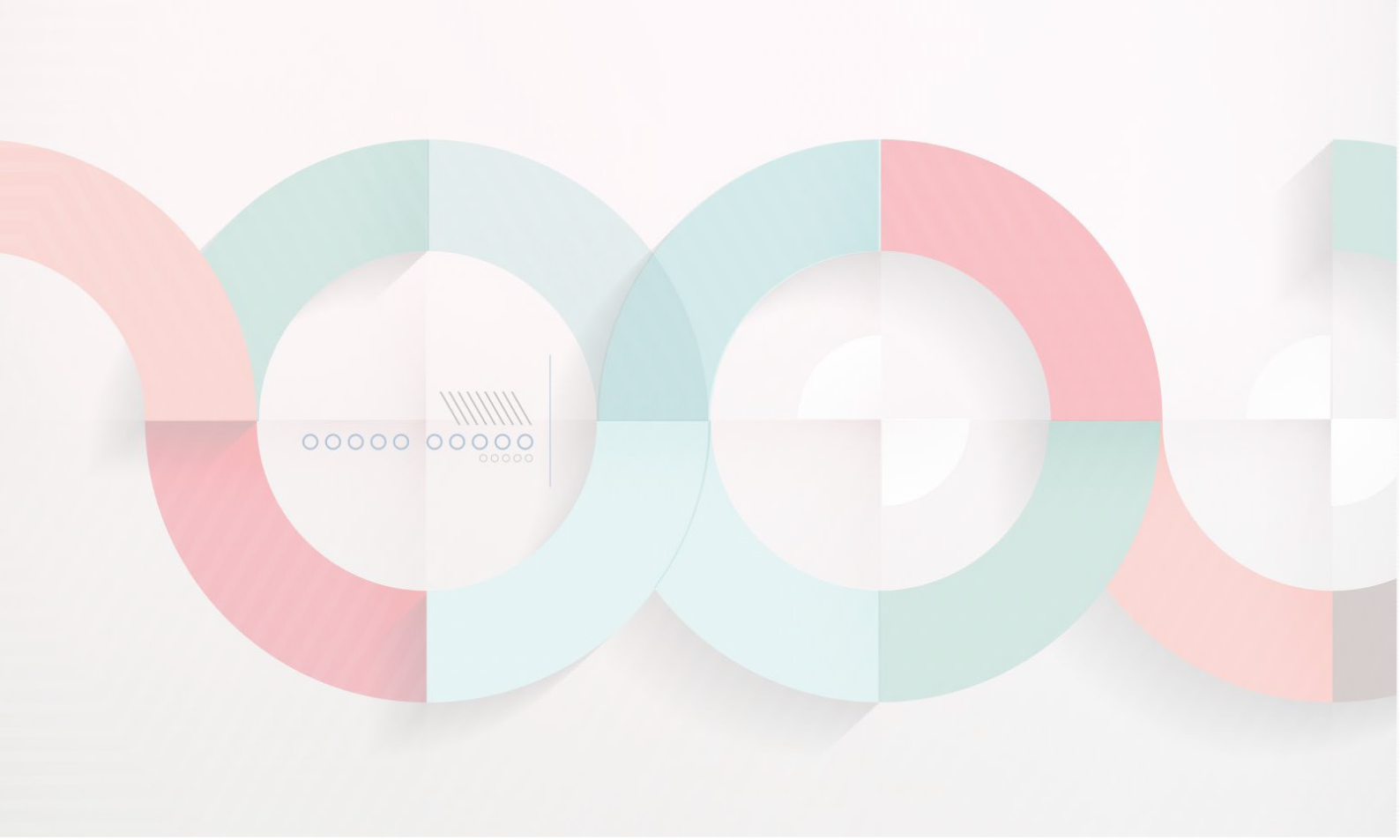
Ribeiro, A. E.; Coscarelli, C. V. (2023). **Linguística Aplicada:** ensino de português. São Paulo: Contexto.

Richards, J. C.; Rodgers, T. (1986). **Approaches and Methods in Language Teaching.** Cambridge: Cambridge University Press.

Santos, S. A. Dos; Rodrigues, C. H. (2023). **Traduções, culturas e comunidades:** singularidades e pluralidades em (des) encontros do eu com os outros. São Carlos: Pedro & João Editores, 319p.

Silva, G. A. (2004). A Era Pós-Método: o professor como um intelectual. **Linguagens & Cidadania**, Santa Maria, v. 6, n. 2, jul./dez.

Silva, M. V. (2023). Por uma outra terminologia teórica do português como língua de acolhimento no Brasil. **Revista Diálogos**, 11(1), p. 1–30.

van Ek, J. A. (1976). **The Threshold level for modern language learning in schools.** London: Longman.

Wilkins, D. A. (1976). **Notional syllabuses.** London: Oxford University Press.