

Escolhas linguísticas no ensino de eufemismos para aprendizes surdos

Language choices in the teaching of euphemisms for deaf learners

Vanda Cíntia Lopes Pessoa¹

 0000-0003-4398-070X

Fernanda Beatriz Caricari de Moraes²

 0000-0001-6075-4101

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo apresentar uma unidade didática (UD) sobre a figura de linguagem eufemismo, conteúdo escolhido por conter carga metafórica que muitas vezes não é bem compreendida pelos alunos surdos, além de ser um componente recomendado pelos documentos legais. A UD é embasada na teoria da Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday, principalmente nas metafunções que proporcionam estrutura para análise da língua como ferramenta comunicativa. Essa proposta para alunos surdos do 9º ano do ensino fundamental. Seguindo o modelo de unidade didática com um plano de atividades proposto por Moraes & Cruz (2020), este artigo apresenta uma UD comentada, em formato ebook. A disseminação de ideias como esta visa estimular os professores que atuam em salas de aula com surdos a serem protagonistas de seus materiais didáticos e propiciarem um ensino contextualizado a esses discentes.

PALAVRAS-CHAVE: Unidade Didática; Educação Bilíngue de Surdos; Linguística Sistêmico-Funcional.

ABSTRACT: This paper aims to present a didactic unit (UD) on the figure of euphemism language, content chosen to contain metaphorical load that is often not well understood by deaf students, and is a component recommended by legal documents. The UD is based on the theory of Halliday's Systemic-Functional Linguistics, mainly in the metafunctions that provide structure for language analysis as a communicative tool. This proposal for deaf students of the 9th grade of elementary school. Following the DU model with activity plan proposed by Moraes & Cruz (2020), this article presents a commented DU, in ebook format. The dissemination of ideas like this aims to encourage teachers who work in classrooms with deaf people to be protagonists of their teaching materials and provide a contextualized teaching to these students.

KEYWORDS: Didactic Unit; Bilingual Education for the Deaf; Systemic-Functional Linguistics.

Introdução

Ensinar alunos surdos tem sido um desafio para os professores da educação bilíngue.

¹ Mestre em Educação Bilíngue pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (DESU/INES-RJ). Legendista de materiais didáticos do curso superior de Pedagogia EaD do INES. E-mail: vacillope@gmail.com.

² Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP). Docente do Mestrado Profissional em Educação Bilíngue do Instituto Nacional de Educação de Surdos (DESU/INES-RJ). Academia da Força Aérea (AFA). E-mail: fernandacaricari@gmail.com.

Primeiramente, por lidar com alunos que nascem em famílias ouvintes e que chegam à escola praticamente sem uma língua reconhecida. Dessa forma, os alunos apresentam um conhecimento de mundo muito restrito e, por mais que em todas as salas de aula os saberes dos alunos sejam heterogêneos, nas salas regulares, onde é oferecida a educação comum, sem a necessidade de adaptações para os alunos ditos com comprometimentos, os discentes provêm de um percurso escolar parecido, no que se refere à educação formal, resultando em um conhecimento comum aproximado. No caso dos alunos surdos, as realidades são bem diversas no quesito educação formal, tendo em vista que diretrizes que regulamentam a educação desses alunos são recentes e, às vezes, o que é oferecido como conteúdo é incipiente para instrumentalizar os alunos a entenderem a língua que os cerca e possibilitar a participação ativa na sociedade. Ademais, os profissionais da educação também não estão preparados para trabalhar com esses alunos no contexto inclusivo, o que faz com que muitos professores, quando se deparam com alunos surdos em suas salas de aula, busquem informação e formação continuada que os capacitem a lidar com as especificidades dos aprendizes surdos.

A educação de surdos perpassa por um processo de profundas mudanças em decorrência da luta da Comunidade Surda por uma educação de qualidade. Essas mudanças têm sido conquistadas desde o decreto 5626/2005 que regulamenta a lei 10.436/2002 (reconhece a Libras como meio legal de comunicação dos surdos) e que traz em seu artigo 23, segundo parágrafo, que as escolas devem implementar meios para “assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação” (Brasil, 2005). A mais recente conquista é a inserção da Educação Bilíngue de Surdos na LDB, lei 9394/1996, em 2021. Dentre essas mudanças, está o ensino de português como segunda língua para surdos (PSLS), respeitando sua condição bilíngue, mas entendendo que esse aprendizado é de vital importância para a inserção dos surdos nas práticas letradas da sociedade.

Além disso, ainda é muito pequena a oferta de materiais didáticos que procuram valorizar a Libras e a Língua Portuguesa concomitantemente, como seria importante acontecer em todo o percurso escolar dos alunos surdos. Essa indisponibilidade de materiais didáticos próprios para surdos faz com que os professores se sintam motivados a construir seus materiais para utilização em sala de aula. Isso possibilita ao professor oferecer um processo de ensino mais personalizado, suprimindo as necessidades de seus alunos.

Para a criação de materiais didáticos que abarquem as especificidades linguísticas dos alunos surdos, o professor precisa ter uma base sólida em ambas as línguas ou contar com a parceria de um profissional tradutor/intérprete de Libras. Infelizmente, a disciplina de Libras oferecida nos cursos superiores de licenciatura conta apenas com 60 horas/aula, o que não é suficiente para que os docentes alcancem domínio na Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Também é importante considerar que o sujeito surdo, segundo o decreto 5626, no capítulo I, artigo 2º, é aquele que “compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais [...]” (Brasil, 2005). Portanto, é necessário que além de envolver as duas línguas no processo de aprendizado, os recursos visuais sejam utilizados para enriquecer e trazer coerência às explicações. Segundo Lemke (2010, p. 456), “o significado da palavra se modifica através do contexto imagético e o significado da imagem se modifica pelo contexto textual”. Por isso, a utilização de imagens deve ser bem pensada para colaborar com o letramento visual e a compreensão linguística dos alunos. A escolha da figura de linguagem eufemismo se justifica pela carga metafórica, que muitas vezes não é bem compreendida pelos alunos surdos, além de ser um componente dentro da disciplina de Língua Portuguesa que é recomendado pelos documentos legais por circular na sociedade, principalmente em forma de charges e tirinhas, textos autênticos que fazem parte da cultura popular.

Este trabalho está organizado em três partes. A primeira aborda o contexto educacional dos surdos e o desafio do aprendizado da Língua Portuguesa. A segunda parte explana sobre a visão de linguagem adotada – a Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday - e finalmente, a terceira parte apresenta uma proposta de unidade didática comentada, visando estimular os professores que atuam em salas com surdos a serem protagonistas de seus materiais. Esse estímulo e difusão de ideias é fundamental para que a Educação Bilíngue de Surdos continue a progredir e romper novas fronteiras.

A Educação Bilíngue de Surdos

Os surdos são sujeitos de variadas identidades que têm o direito de se expressarem e serem instruídos pela Língua Brasileira de Sinais – Libras – e se beneficiam de recursos multissemióticos para encadear os ensinamentos recebidos. Segundo a lei 10.436/2002, a Libras é “reconhecida como meio legal de comunicação” dessa comunidade. O decreto

5626/2005, no seu artigo segundo, define o sujeito surdo como aquele que “compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, [...]” (Brasil, 2005). Mediante esses aspectos, é de vital importância que a educação desses alunos seja pensada levando em consideração suas necessidades para um aprendizado eficaz.

Por um longo tempo, os surdos foram vistos apenas como deficientes auditivos e isso resultou em filosofias educacionais como o Oralismo, que impunha a oralização e a vocalização ou a Comunicação total, que “mesclava sinais, gestos e mímicas à língua oral, numa tentativa de comunicação bimodal” (Pessôa; Morais, 2023, p. 20). Mas, a educação de surdos perpassou por um longo caminho de descobertas, lutas e mudanças até chegar a concepção socioantropológica da surdez, ou seja, a diferença linguística dos surdos. Essa nova visão incentivou o fortalecimento da filosofia educacional do Bilinguismo, que é a valorização e reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais e sua utilização em concomitância com a língua nacional na forma escrita (Pessôa; Morais, 2023, p. 21). Esse avanço procura dar conta da necessidade e do direito de uma educação que abarque as demandas dos surdos, bem como, valorize as características culturais surdas.

As mudanças na área educacional continuam ainda hoje, por intermédio da organização da Comunidade Surda, que tem lutado nos órgãos legais para avançar nas conquistas de direitos. Por meio da lei 14.191/2021, a modalidade Educação Bilíngue de Surdos foi reconhecida e incluída na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/1996 – representando um grande avanço e afirmando a importância de uma educação específica para os surdos.

Tal educação deve ser embasada na Libras e na Língua Portuguesa como segunda língua (Quadros, 2005; Karnopp; Klein, 2007). Porém, existem alguns entraves nesse percurso. O primeiro deles é o fato de a criança surda chegar à escola com um conhecimento de língua e de mundo muito restritos, pois a maioria é filha de pais ouvintes que carecem de conhecimentos para propiciarem a inclusão dessas crianças no cotidiano familiar e social. Isso faz com que a escola tenha um papel ampliado na educação de surdos, ou seja, “deposita-se na educação escolar a retomada desse “elo perdido”[...]”, como expõe Fernandes (2006b, p. 5).

Além das questões abordadas, por ter uma estruturação gramatical diferente da Libras, a LP, que é assimilada inicialmente por via auditiva, fazendo com que crianças ouvintes cheguem a escola com um vasto vocabulário, se torna um aprendizado linguístico custoso e,

às vezes, tardio na vida dos alunos surdos. Por vezes, a Língua Portuguesa pode ser vista como uma língua estrangeira (LE) pelos surdos, por se tratar de um aprendizado sistematizado e artificial, como o de uma língua estrangeira, bem diferente do aprendizado de uma língua materna (Sousa, 2009, p. 208).

O desafio do ensino de Português como segunda língua para surdos (PSLS)

Em virtude do reconhecimento da Libras como primeira língua (L1) dos surdos e dos fatos apresentados até aqui, a Língua Portuguesa deve ser ensinada como segunda língua (L2), uma língua de uso concomitante com a Libras. É importante evidenciar que uma L2 não deve ser aprendida como uma língua estrangeira, ou seja, como se ela fosse utilizada em outro momento distante, mas sim conjuntamente com a Língua Brasileira de Sinais. Segundo Spinassé, a L2 “é adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização.” (2006, p. 6). Assim, os surdos que vivem no Brasil têm a necessidade imperativa de aprender o português escrito para poder participar das práticas sociais letradas que aqui vigoram.

Atualmente, muitos surdos estão inseridos em salas de aulas inclusivas, onde erroneamente a LP é ensinada como L1. Essa educação homogeneizadora não é suficiente para levar esses alunos ao pleno conhecimento e utilização comunicativa da língua. Em alguns casos, a língua ainda é ensinada como se fosse um código, em que os alunos apenas a decodificam. Nessa concepção, os alunos aprendem a juntar letras e formarem palavras, bem como, a juntar palavras e formarem frases, mas a capacidade interpretativa não é plenamente desenvolvida, fazendo com que os discentes leiam, mas extraiam pouca significação ou mesmo fiquem sem entender o que leram. Pereira aponta que a “adoção de uma concepção de língua que valorize o texto e não as palavras isoladas, a compreensão na leitura e não apenas a decodificação sem sentido pode, [...], promover o aprendizado da língua portuguesa.” (2014, p. 155). A língua é meio de interação e seus usuários devem participar da produção e compreensão dos significados.

Para alunos surdos, a Língua Portuguesa deve ser ensinada como L2, porém na sociedade ela circula como L1, mostrando a necessidade de utilização de textos reais para ensinar os alunos surdos. Textos que circulam na sociedade ajudam os alunos a se apropriarem de uma língua que faz parte da vida cotidiana. Na visão de Fernandes, o “acesso

à Língua Portuguesa, como segunda língua, possibilitará a ampliação de suas relações sociais e a apropriação de elementos da cultura nacional, comuns a todos os brasileiros.” (2006a, p. 3). Consequentemente, o aprendizado da Língua Portuguesa colabora para a autonomia dos cidadãos surdos. Por isso, no caso deste trabalho, acreditamos que materiais multimodais podem auxiliar na “multiplicidade de letramentos” (Street, 2007, p. 466) que colaborem para esses alunos se apropriarem da língua e participarem ativamente das práticas sociais que os cercam pois, segundo Lemke (2010, p. 456), “os letramentos produzem ligações essenciais entre significados e fazeres.”

Os processos de letramentos dos alunos surdos caminham conjuntamente com o aprendizado de Libras e português como segunda língua (Fernandes, 2006b). Numa sociedade inundada de materiais multimodais, ou seja, que unem os textos a experiências visuais, como fotos, imagens em movimento e desenhos, é imprescindível que os alunos surdos tenham um conhecimento sólido nessas línguas, que os possibilitem compreender as informações compartilhadas, pois:

A compreensão é vista como atividade interativa de produção de sentidos, que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes no texto e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes e sua reconstrução no interior do evento comunicativo. (Pereira, 2014, p. 149).

Concordando com a visão de Pereira, de que é necessário um conjunto de conhecimentos para a compreensão e posterior produção escrita desses alunos, é importante proporcionar o ensino estrutural do português de forma contextualizada, embasada em textos autênticos (Silva et al., 2013, p. 222). A preferência por textos reais se justifica pelo fato de os alunos, por vezes, não conseguirem ligar os conteúdos aprendidos com os conhecimentos necessários para participarem das práticas letradas da vida real (Leffa, 2008, p.27). Ao aprenderem a língua através de textos que eles têm acesso no cotidiano e, às vezes, não os entendem sem explicação, essa ligação aprendizado escolar e práticas da vida real será concretizada por meio de aulas que instrumentalizem os alunos com esses conhecimentos.

Torna-se também indispensável a utilização da tecnologia nesse processo, assim como, o uso de materiais midiáticos que antes eram vistos apenas como entretenimento e hoje adentram as escolas como meio de contextualizar o aprendizado de diversos saberes (Kalantzis, Cope & Pinheiro, 2020). A mesma tecnologia que amplia as possibilidades de aprendizado e se torna um desafio para o professor, também propicia a criação de materiais didáticos pelos próprios docentes. Esse advento é de fundamental importância para os

professores de surdos que nem sempre têm à disposição materiais apropriados.

Considerando os aspectos descritos, a proposta de unidade didática para o ensino de português como segunda língua para surdos (PSLS) deste trabalho foi elaborada para alunos do 9º ano do ensino fundamental, utilizando textos autênticos, por meio de gêneros textuais que mesclam textos com expressões eufemísticas e imagens que corroboram para acentuar as informações partilhadas. Por contar com uma carga semântica ambígua, o eufemismo pode ser um conteúdo que desperte a curiosidade dos alunos surdos consoante as significações, o humor e as diferenças entre as línguas envolvidas no processo educativo.

É de fundamental relevância trabalhar com gêneros textuais, estruturas de textos que “circulam nos diferentes campos de atuação social” (Brasil, 2018, p. 498) e colaboram para o desenvolvimento linguístico dos alunos surdos. A utilização de textos reais, que são difundidos na sociedade, também é primordial para a visão de língua que norteia o trabalho. A visão de língua de Halliday enfatiza não apenas a estrutura gramatical, mas também a função comunicativa da linguagem. Dessa forma, embasar o ensino em práticas concretas vivenciadas pelos alunos colabora para a compreensão linguística e a inserção na vida social. Por exemplo, aprender as partes que compõem um e-mail ou preencher um formulário, entender uma conta de luz ou uma receita de bolo, são atividades do cotidiano que podem ser aproveitadas e aprendidas em sala de aula, para ampliar o conhecimento de língua dos discentes.

Além disso, entre as competências gerais a serem alcançadas pelos alunos surdos na Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior: caderno III – ensino fundamental (anos finais) está: “Compreender a linguagem figurada do português escrito, por meio da leitura dos gêneros textuais escritos.” (Brasil, 2021, p.78). Logo, o material proposto segue as orientações oficiais e procura aplicar uma abordagem funcional (Leffa, 2008, p.25), que visa promover a compreensão dos alunos de textos com eufemismo, em sua maior parte com carga humorística. Também a carga semântica dúbia do eufemismo pode ser motivo de curiosidade dos alunos surdos por conta das significações e das diferenças entre as línguas envolvidas nas aulas.

Visão de língua adotada no material: Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (LSF)

Foi Michael Alexander Kirkwood Halliday (1925-2018) que sistematizou a vertente britânica dessa teoria, que resultou na publicação do livro *An introduction to Functional Grammar*, que conta com duas edições (1985, 1994) e outras duas com a coparticipação de Christian Matthiessen (2004, 2014 – versão impressa e online).

A LSF é uma teoria de funcionamento da linguagem humana. É por meio da linguagem que nos comunicamos, interagimos com outras pessoas e, de acordo com as necessidades que temos, fazemos escolhas de como vamos nos expressar. A teoria tem esse nome porque a língua é vista como um conjunto de sistemas associados e, conforme as escolhas, construímos os significados (sistêmico). Também aliamos os significados que desejamos compartilhar com as estruturas da gramática para obter êxito na mensagem (funcional). Para Halliday, a língua não é apenas uma estrutura estática, mas uma ferramenta dinâmica e adaptativa usada para cumprir diferentes propósitos em diferentes contextos sociais, pois a “[...] língua varia ao variar sua função, e difere em situações diversas” (Halliday, McIntosh & Stevens, 1974, p. 111). Essa construção semântica, resultante de nossas escolhas para nos adequarmos ao contexto que nos cerca é o que confere ao texto produzido um caráter comunicativo.

A LSF também é uma teoria de descrição gramatical que demonstra as probabilidades de variação da língua de acordo com os interlocutores envolvidos e o contexto (Gouveia, 2009, p. 14). Para a LSF, o texto é um instrumento para alcançar um determinado fim, ou seja, o texto sempre tem um propósito comunicativo, independentemente de ser verbal ou não, de ser longo ou ter apenas uma oração, de ser coletivo ou individual (Fuzer & Cabral, 2014, p. 11). Essa comunicação se processa com a união da estrutura, que é a organização dos sintagmas, com o sistema, que é a organização pragmática do texto. Para entender melhor essa união, Santos (2016, n.p.), explica que:

Para ilustrar, podemos citar, por exemplo, dentro de um conjunto de palavras que designe humano, escolheu-se mulher. Poderia ter sido escolhido homem, ser humano, humano, moça, jovem, senhora, pessoa... mas por razões funcionais, optou-se por mulher, essa escolha, junto com outras, por conseguinte, necessárias, por exemplo, no eixo dos determinantes (uma, a, minha, aquela...) e dos qualificadores (grande, bela, feia, magra, falante, trabalhadora, guerreira, meiga...) serão ordenadas sintaticamente formando uma estrutura, de acordo com o propósito comunicativo do locutor.

Porém, essas escolhas serão influenciadas pelo contexto. Os fatores extralinguísticos são importantes para determinar as escolhas feitas pelas pessoas que participam do ato comunicativo. Dentre os principais conceitos da teoria ligado aos fatores externos estão: o contexto de situação e o contexto de cultura.

O contexto de situação é o primeiro nível de contexto e atua no ambiente imediato em que o texto funciona, demonstra uma íntima relação entre o texto, o contexto e os participantes (Fuzer & Cabral, 2014, p. 15). O texto começa no contexto social. “Somente com referência às várias situações e tipos de situações em que a linguagem é usada podemos compreender seu funcionamento e eficácia” (Halliday, McIntosh & Stevens, 1974, p. 113). O contexto de situação está ligado à escolha do registro a ser utilizado, é a escolha do sistema linguístico que se adequa ao ambiente. Por exemplo, se escrevermos um bilhete para um amigo, usaremos palavras menos formais, demonstraremos maior proximidade. Se o bilhete for escrito para um chefe, certamente as escolhas serão mais pensadas e formais. Nesse nível é possível perceber as posições hierárquicas e o grau de intimidade entre os envolvidos.

As variáveis do contexto de situação são três. O campo remete à ação social praticada e a sua finalidade, as relações remetem às pessoas envolvidas no processo comunicativo e o modo remete à forma que a mensagem toma, ou seja, se é um diálogo ou um monólogo, se utiliza o canal gráfico ou fônico, se a linguagem é constitutiva ou suplementar (Fuzer & Cabral, 2014, p. 18). Cada variável do contexto de situação está ligada a uma metafunção da linguagem, assunto abordado adiante.

O contexto de cultura é o nível de contexto mais abrangente, é o contexto social e cultural mais amplo. O contexto de cultura está relacionado com a escolha do gênero, que são formas convencionadas socialmente e de uso reconhecido. Os gêneros objetivam um propósito comunicativo específico, como os gêneros textuais que têm um modelo padronizado dentro da sociedade e são usados para adequar o texto à sua função.

A união dos fatores extralinguísticos com os fatores linguísticos torna possível a comunicação. Os fatores linguísticos se dividem em:

- Conteúdo: é a temática do texto e é dividido em semântica (significados) que se realiza no léxico-gramática (fraseado).
- Expressão: é como o texto será compartilhado (realização no léxico-gramático) e é dividida em fonologia (som), grafologia (escrita) e gestual (sinais e gestos).

Assim que nos inteiramos dos contextos (de situação e de cultura), fazemos escolhas

de vocabulário e forma de uso da língua (conteúdo e expressão), que nos levarão a adequar o texto e serão determinantes para alcançarmos uma interação satisfatória, pois o uso da linguagem nos permite compartilhar significados. Por isso, a LSF compreende a língua dentro da organização social em que estamos inseridos. Essa perspectiva é importante para o aprendizado de línguas, principalmente quando se fala de uma L2. Por meio da utilização de textos que são compartilhados na sociedade dentro da sala de aula, os alunos surdos podem rever os gêneros textuais que já tiveram acesso e podem se apropriar da compreensão de uso e da construção escrita desses gêneros.

Na perspectiva funcionalista, é impossível desassociar a língua do contexto. Segundo Gouveia, “Halliday recusa as descrições meramente estruturais até então dominantes em linguística” (2009, p.15), pois na LSF a língua é um instrumento de comunicação e prática social visando a interação entre os participantes. Para tal, os interlocutores se valem da estrutura moldável da língua e a usam de acordo com a situação comunicativa que estão envolvidos.

Os textos são multifuncionais e abrangem três tipos de significados. Na teoria, esses tipos semânticos são conhecidos como metafunções.

A metafunção ideacional está relacionada com as experiências de representação de mundo real (físico) ou interior (subjetivo) que construímos e expressamos. Essa metafunção é dividida em duas subfunções: a experiencial, que é o padrão dessas representações de mundo e a lógica que é como estruturamos logicamente nossas experiências, são as combinações que fazemos para nos expressar. A análise é feita pelo sistema de transitividade e as orações são compostas de: participantes, processos (as ações) e circunstâncias.

A metafunção interpessoal está relacionada com a interação entre as pessoas. A oração é vista como troca de significados entre os participantes da interação. A análise é feita pelos sistemas de modo e modalidade e as orações são compostas de: sujeito, finito e resíduo, na forma mais simples.

Na metafunção textual, as escolhas tomam forma no texto que expressarão a visão de mundo e o desejo de interação, que são lidos e compreendidos pelos participantes da ação comunicativa. Essa metafunção é dividida em estrutura da informação, que pode ser algo que já foi compartilhado no texto ou inferido pelo receptor (dado) ou podem ser informações não conhecidas pelo receptor (novo) e estrutura temática (tema/remata), o tema geralmente é a parte inicial da oração e o remata é o desenvolvimento do tema, é a progressão textual.

Ao articular o ensino com a LSF, é possível promover um aprendizado contextualizado, tendo em vista que a teoria ressalta a importância de trazer o contexto situacional e cultural dos alunos para a linguagem utilizada em sala de aula. O embasamento nessa teoria também incide nas escolhas de materiais autênticos, evitando textos artificiais que não colaboram significativamente para o ensino da língua como meio comunicativo. Muita gente foi ensinada com frases como “Vavá viu a uva.”, mas de fato, não se apropriou de algo que possibilitasse uma melhor compreensão e uso da língua. Por que não utilizar textos que façam parte do cotidiano dos alunos, como revistas em quadrinhos ou aproveitar acontecimentos sociais atuais que interessem aos alunos, por exemplo? Da mesma forma, a escolha ou criação de materiais multissemióticos que evoquem as variações linguísticas e instrumentalizem os alunos com saberes que os capacitem a entender e produzir a Língua Portuguesa com mais autonomia. Esses são alguns dos suportes que a teoria da LSF pode dar ao aprendizado linguístico.

A proposta de unidade didática

O objetivo da UD é o ensino de português como segunda língua para surdos (PSLS) do 9º ano do ensino fundamental e o conteúdo tem enfoque nas figuras de linguagem, em específico o eufemismo. Esse conteúdo foi escolhido por ser encontrado em textos que circulam na sociedade e são consumidos pelos alunos desse segmento. Por isso, é essencial ser estudado para corroborar com a compreensão e a produção de textos dos alunos. Para tal, foram escolhidos textos dos gêneros tirinha, charge e notícia de internet que trazem expressões eufemísticas. Esses gêneros textuais são largamente utilizados na sociedade e aconselhados em documentos legais como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 161) e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (Brasil, 1998, p. 50). A leitura guiada pelo professor desse material auxiliará na compreensão dos significados das expressões.

Por se tratar de textos curtos, o professor poderá trabalhar cada texto, indagando os alunos sobre o que entenderam, fazendo as explicações necessárias, contrastando as estruturas das línguas envolvidas e, em seguida, estimulando a produção escrita das atividades propostas. Como previsto pela LSF, o estudo do funcionamento das estruturas gramaticais e das escolhas semânticas que compõe as mensagens contidas nos textos pode ampliar o

conhecimento linguístico dos alunos, bem como, propiciar produções escritas mais criativas.

Esse conteúdo foi pensado para ser dado em três dias de aula, sendo cada aula dividida em dois tempos com duração de 50 minutos. O contexto desenhado nesta proposta é o bilíngue, de alunos surdo usuários de Libras como primeira língua e aprendentes de Língua Portuguesa como segunda língua.

Em conformidade com o momento pandêmico, em que houve a disseminação mundial do Coronavírus (COVID-19) e, conseqüentemente, todos os estabelecimentos de ensino foram fechados no país, os professores foram desafiados a ministrarem suas aulas à distância. Por isso, o material foi pensado para ser trabalhado de forma remota, com auxílio das plataformas de videoconferência, como o Zoom ou o GoogleMeet. As atividades devem ser feitas no momento da aula, evitando deixá-las como dever de casa, pois as aulas já acontecem à distância e os alunos precisam de tempo disponível para as demais atividades do cotidiano.

A unidade foi organizada como um capítulo de ebook com os gêneros textuais tirinha, charge e notícia, entremeados de explicações e atividades propostas que fazem os alunos refletirem sobre o conteúdo e estimularem a prática da escrita. O capítulo foi planejado no site de design Canva (<https://www.canva.com/>) e possui 10 páginas.

No fim da unidade, é proposto um quiz produzido no site Wordwall (<https://wordwall.net/pt>), que possibilita a concepção de jogos com o conteúdo proposto pelo professor. A realização desse quiz foi possível seguindo o tutorial em vídeo de Navarro (Youtube, 2020) e o jogo foi escolhido por ter uma comunicação visual muito vívida, através das cores e, também por proporcionar um momento de ludicidade para os alunos.

Como complemento da unidade, os alunos podem compartilhar suas produções escritas na terceira aula. Com a leitura coletiva e a reflexão sobre os textos criados, é possível perceber se houve compreensão dos elementos que compõem a figura de linguagem, pois:

No que se refere às atividades de leitura, o trabalho de reflexão sobre a língua é importante por possibilitar a discussão sobre diferentes sentidos atribuídos aos textos e sobre os elementos discursivos que validam ou não essas atribuições de sentido. Propicia ainda a construção de um repertório de recursos linguísticos a ser utilizado na produção de textos. (Brasil, 1997, p. 54).

Para que haja essa ampliação no repertório da turma é proposto uma atividade de reescrita de algumas frases colaborativamente para a construção conjunta do conhecimento linguístico do português, sempre mediado pela Libras.

Dentre as relevâncias do tema escolhido estão: fazer parte do conteúdo programático do Ensino Fundamental – Anos Finais, contribuir para a compreensão na leitura dos alunos e possibilitar uma produção escrita mais rica. Também as figuras de linguagem têm um importante papel na compreensão de conteúdos vinculados nas mídias e nas redes sociais frequentadas pelos alunos. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), são objetivos a serem alcançados por alunos do 6º ao 9º ano:

(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido (...) decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo. (Brasil, 2018, p. 161).

Por isso, o eufemismo foi escolhido por trabalhar efeitos de sentidos da Língua Portuguesa que não são muito explicitados no cotidiano e precisam fazer parte da bagagem de conhecimento de mundo dos alunos para permitir que eles entendam os significados e participem ativamente da leitura desses textos. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, é na “[...] mediação da linguagem que a criança aprende os sentidos atribuídos pela cultura às coisas, ao mundo e às pessoas; é usando a linguagem que constrói sentidos sobre a vida, sobre si mesma, sobre a própria linguagem.” (Brasil, 1997, p.67). Os eufemismos fazem parte da criação e compreensão de significados intrinsecamente ligados à nossa cultura, que suaviza com humor questões difíceis de enfrentar no cotidiano.

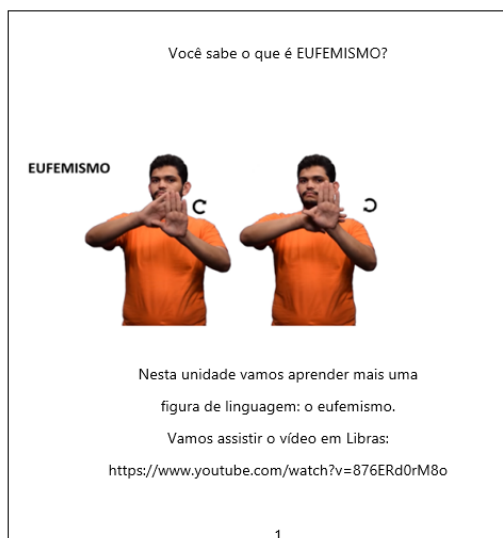
Assim, o objetivo geral da unidade didática é compreender a utilização e significação de expressões eufemísticas e os objetivos específicos são a identificação de expressões com eufemismo nas leituras, relacionar essas expressões com seus significados e a utilização delas no cotidiano e o emprego de eufemismos em produções escritas.

Para o procedimento de construção da UD, após a escolha do conteúdo indicado pelos documentos legais da educação brasileira, buscou-se textos curtos com carga eufemística. Textos menores podem ser mais esmiuçados em aula e sua menor extensão não significa uma compreensão facilitada, pois a carga semântica ambígua pode representar um entrave para a compreensão dos aprendizes surdos. Também procurou-se aliar o conteúdo proposto aos gêneros textuais que fazem parte do cotidiano dos alunos, como tirinhas e charges. Assim, a aula se torna mais atrativa e descontraída. Orientando-se pelo modelo de UD com plano de atividades proposto por Moraes & Cruz (2020), foi possível criar o material com atividades

em formato de ebook. Complementando a UD, foi produzido um quiz com o conteúdo do ebook, para reforçar o aprendizado e promover a interação entre os alunos da turma.

Vamos à unidade didática que pode ser acessada no link disponibilizado.³

Figura 1- Página inicial do ebook



Fonte: As autoras. Imagem: Mario Augusto Libras, Youtube (2021).

Aula 1. Pré-leitura: Como as figuras de linguagem geralmente são ensinadas sequencialmente, o docente pode fazer uma pequena revisão da aula anterior. Em seguida, pode perguntar aos alunos se conhecem a palavra “eufemismo” e indagar o que os alunos pensam significar. Ele pode continuar a aula mostrando o sinal de eufemismo, que tem foto no material e passar o vídeo em Libras que contém a explicação. Na realidade, o vídeo é sobre figuras de linguagem e traz o sinal em Libras de todas elas, com uma breve explicação.

Leitura: O docente pode complementar a explicação do vídeo e começar a usar os exemplos do material (notícia da Barbie e tirinha do Armandinho). Nesse momento, o docente pode esclarecer a diferença de sentido literal e sentido figurado com a tirinha do Armandinho, em que duas significações possíveis para “bater as botas” são usadas.

Figura 2 e 3- Páginas do material

3

https://www.canva.com/design/DAEn9NsXgrk/1P9Oc8bPLwOV8Norzb3UwA/view?utm_content=DAEn9NsXgrk&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink³.

Eufemismo é o nome da figura de linguagem que suaviza o que está sendo dito no texto, como vimos no vídeo.

Usamos o eufemismo para tornar um texto "mais leve" ou uma informação mais agradável.

Vamos ler os exemplos?

BARBIE CHEINHA E BONECO LEGO CADEIRANTE: VIVA AS DIFERENÇAS!

20 DE JANEIRO DE 2022 - 10:00 (10/01/2022)



Fonte: <http://www.pequenascolhas.com.br/barbie-cheinha-e-boneco-lego-cadeirante-viva-as-diferencas/>

2

No título da notícia, a boneca Barbie é chamada de cheinha e não de gorda. Isso acontece porque algumas pessoas podem se sentir mal quando chamadas de gordo ou gorda, por isso foi usado um eufemismo para tornar a frase mais suave.

Vamos ver outro exemplo.

Você sabe o que é bater as botas?



Fonte: <https://tirasmandinho.tumblr.com/post/115851539709/ontem-foi-dia-dado-jornalista-por-um-jornalismo>

Então, na tirinha a expressão "bater as botas" pode ter dois significados: morrer ou limpar os sapatos.

O personagem (de chapéu) pensou que o colega estava dizendo que o pai dele tinha morrido, mas o pai dele tinha só limpo as botas.

Por isso, é muito importante conhecermos os significados das expressões para evitar confusão.

3

Fonte: As autoras (2022, p. 2-3).

O docente pode explorar as expressões que têm ligação com a morte, assunto difícil de se trabalhar, mas com humor se torna um assunto mais tolerável, fica mais suave, demonstrando a função do eufemismo. Em seguida, o docente pode pedir aos alunos para pesquisarem na internet (por 10 minutos) outros eufemismos com o mesmo sentido. Espera-se que encontrem expressões como “comer capim pela raiz”.

Pós-leitura: Após a pesquisa, os alunos podem anotar as expressões encontradas no caderno pessoal, num documento *Word*, no *WhatsApp* da turma e também compartilharão com a turma no momento da aula online.

Aula 2: o docente pode fazer uma pequena revisão da aula anterior e dar sequência ao assunto, falando sobre expressões como *entregar a alma a Deus* ou *paletó de madeira*.

Em seguida, pode indagar aos alunos o que eles acham das expressões eufemísticas. Será dado um tempo de 10 minutos para que elaborem suas respostas. Os alunos podem escrever as opiniões ou responder em Libras durante a aula. Essa atividade tem a finalidade de avaliar a percepção dos alunos, se estão compreendendo a função das expressões que estão aprendendo.

Leitura: O docente pode utilizar a notícia do restaurante para inserir novas expressões. Em seguida os alunos responderão se entenderam o que aconteceu com o pintor, personagem da notícia.

Figura 4- reportagem utilizada no material



PINTOR É EXPULSO DE RODÍZIO POR COMER 15 PRATOS DE MASSA

O pintor João Carlos Apolonio teve seus momentos de fama nesta semana por causa de seu apetite fora do comum. Em suas redes sociais, Apolonio revelou que foi "convidado a se retirar" de um rodízio de massas após comer nada menos que 15 pratos.

Revista Menu, 15/07/2021.

Fonte: <https://revistamenu.com.br/2021/07/15/pintor-e-expulso-de-rodizio-por-comer-15-pratos-de-massa-assista/>

O que aconteceu com o Apolonio?

Fonte: As autoras (2022, p.7).

O docente pode explicar cada expressão da lista feita com os eufemismos mais recorrentes, por meio de exemplos contextualizados, que colaborem para o ensino da língua como meio comunicativo. Também pode pedir aos alunos que procurem exemplos na internet. Assim, o docente pode avaliar a compreensão do conteúdo.

Pós-leitura – aspectos linguísticos: Depois, os alunos podem pesquisar na internet (10 minutos) se existem eufemismos na Libras.

Figura 5- lista de eufemismos do ebook

Leia a lista e veja outros eufemismos:

- Água que passarinho não bebe = cachaça, bebida alcoólica;
- Cheinho/cheinha = gordo /gorda;
- Desprovido (não tem) de dinheiro = pobre;
- Desprovido de beleza = feio;
- Desprovido de inteligência = burro;
- Desvio de dinheiro = roubo;
- Faltar com a verdade = mentir;
- Ser convidado a se retirar = ser expulso;
- Tirar água dos joelhos = fazer xixi.

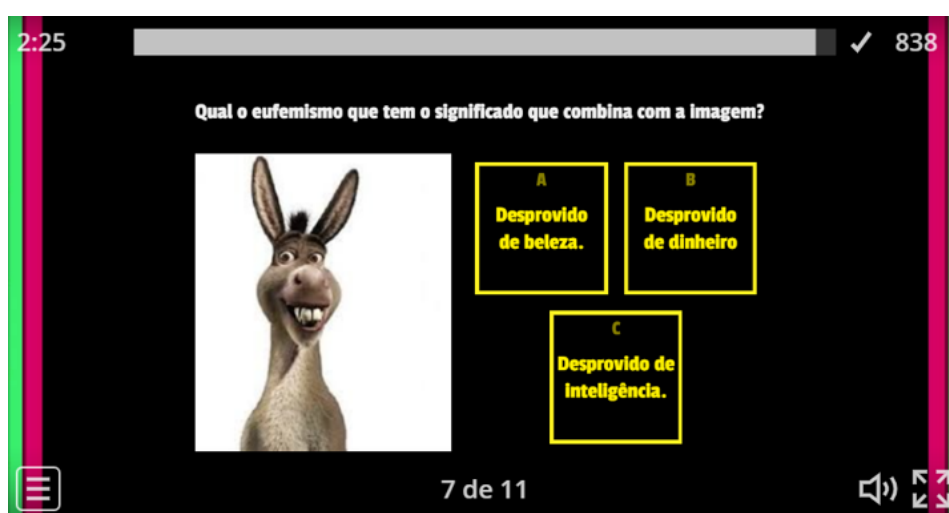


Fonte: <https://www.americanas.com.br/produto/1991103675>

Fonte: As autoras (2022, p. 8).

Provavelmente, eles encontrarão expressões metafóricas e será um bom momento para contrastar as línguas e fazer os alunos refletirem sobre a riqueza da Libras e como o aprendizado de português pode colaborar para a ampliação do conhecimento das duas línguas. Em seguida, os alunos podem criar três frases com os eufemismos que mais gostaram. Também será proposto que eles respondam o *quiz*⁴ e vejam quem pontua mais. O jogo mescla o conteúdo curricular dado ao universo lúdico.

Figura 6- Imagem do quiz elaborado pelas autoras



Fonte: As autoras (2022).

Aula 3: o docente poderá perguntar o que os alunos acharam do quiz, se foi fácil ou difícil e felicitar os alunos por participarem. Depois, poderá fazer uma breve explicação das expressões que causaram mais erros.

Produção escrita: Após a explicação, o docente pode pedir que os alunos compartilhem as frases criadas com os eufemismos que eles mais gostaram. Essa atividade será voluntária, pois nem todos alunos gostam de expor suas produções. Os alunos poderão escrever a frase no chat da plataforma. Num documento Word compartilhado na tela, o docente pode copiar as frases do chat e perguntar aos alunos o que mudariam na frase ou o que falta na frase. Colaborativamente, as frases serão corrigidas para uma reescritura mais produtiva.

Considerações finais

O eufemismo é usado para suavizar ideias negativas, tornando-as mais palatáveis para

⁴ <https://wordwall.net/pt/resource/20826221>

os leitores. No cotidiano dos alunos dos anos finais do ensino fundamental, essa figura de linguagem é bastante utilizada, principalmente nos gêneros textuais tirinha e charge, que fazem parte das leituras dos discentes. Por contar com uma carga semântica ambígua, o eufemismo pode ser um conteúdo que desperte a curiosidade dos alunos surdos consoante as significações, o humor e as diferenças entre as línguas envolvidas no processo educativo.

Diante dos entraves que ainda rondam a Educação Bilíngue de Surdos, dentre elas está a falta de materiais didáticos pensados para esse alunado. Por isso, muitos professores criam seus materiais com objetivo de personalizar o ensino e, consequentemente suprir as necessidades de seus alunos. Neste trabalho, compartilhou-se uma unidade didática comentada com objetivo de estimular professores de surdos a serem autores de seus materiais didáticos, incentivando o uso de textos autênticos que são amostras reais de língua coletadas da comunicação do dia a dia, em vez de serem criados artificialmente, como preconiza a visão funcionalista de língua da LSF. Com a utilização de textos autênticos em materiais didáticos produzidos pelos professores, é possível contribuir para uma compreensão mais precisa de como a língua é empregada em diversas situações comunicativas da vida cotidiana, oferecendo um ensino linguístico contextualizado que promova o multiletramento desses alunos e também fomenta o protagonismo pedagógico dos docentes como proposto por Leffa (2008).

Referências

BRASIL. Decreto nº 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2005. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Publicada no Diário Oficial da União em 23/12/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.436. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências, de 24 de abril de 2002. Publicada no Diário Oficial da União em 25/04/2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 14.191. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos, de 03 de agosto de 2021. Publicada no Diário Oficial da União em 04/08/2021.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 18 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 08 jun.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior: caderno III – ensino fundamental (anos finais). MEC/DIPEBS/SEMESP, Brasília, 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa /Secretaria de Educação Fundamental: Ensino de primeira à quarta série. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 16 mai.2022.

FERNANDES, Sueli. Avaliação em Língua Portuguesa para alunos surdos: Algumas considerações, 2006a. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2013/otp_artigos/sueli_fernandes.pdf. Acesso em: 03 set. 2021.

FERNANDES, Sueli. Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos. Curitiba: SEED, 2006b.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

GOUVEIA, Carlos Alberto Marques. Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. In: Matraca, Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, jan./jun. 2009, p. 13-47.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. MCINTOSH, Angus & STREVEN, Peter. "Os usuários e os usos da língua". In: As ciências linguísticas e o ensino de línguas. Tradução de Myriam Freire Morau. Petrópolis: Vozes, 1974. 98- 135 p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/314980mod_resource/content/1/Cap.%204-%20Os%20usu%C3%A1rios%20e%20os%20usos%20da%20l%C3%A1ngua.pdf. Acesso em: 14 mai. 2021.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. Letramentos. Campinas: Unicamp, 2020, pp. 139-161.

KARNOPP, Lodenir. KLEIN, Madalena. Narrativas de Professoras Sobre a(s) Língua(s) na Educação de Surdos. Educação & Realidade, v. 32. n. 2. jul/dez, 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6650>. Acesso em 12 mai. 2022.

LEFFA, Vilson J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). Produção de materiais de ensino: teoria e prática. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008, pp. 15-41.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. Tradução Clara Dornelles. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, SP, v. 49, n. 2, p. 455–479, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645275>. Acesso em: 04 abr. 2022.

MARIO Augusto Libras. Figuras de linguagem em Libras. Youtube, 14 jan. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=876ERd0rM8o>. Acesso em: 27 ago. 2021.

MORAIS, Fernanda Beatriz Caricari de. CRUZ, Osilene Maria de Sá e. Unidade didática e plano de atividades: uma prática de resistência pedagógica para o desenvolvimento de sentidos em libras e em língua portuguesa. Fragmentum, Santa Maria, v. 55, p. 201-277, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/43567>. Acesso em 16 mai. 2022.

NAVARRO, Miriam. Como criar jogos educativos online: Tutorial Wordwall. Youtube, 06 jan. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pBY4WwjKick>. Acesso em: 28 ago. 2021.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. In: Educar em Revista. Edição Especial n. 2. Curitiba: Editora UFPR, 2014, pp. 143-157.

PESSÔA, Vanda Cíntia Lopes. MORAIS, Fernanda Beatriz Caricari de. Supressões de elementos da transitividade em legendas para surdos: perspectivas didáticas e contribuições linguísticas. In: Perspectivas para o ensino de línguas, volume 7. SOUSA, A. M.; GARCIA, R.; SANTOS, T. C. (orgs.). Rio Branco, AC: Edufac, 2023, pp. 19-34. Disponível em: <http://www2.ufac.br/editora/livros/PerspectivasLinguas7.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2024.

QUADROS, R. M. de. O bi do bilinguismo na educação de surdos In: Surdez e Bilinguismo. 1 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005, v.1, p. 26-36. Disponível em: <https://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/MuellerdeQuadros-2005.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2022.

SANTOS, Hermes Talles dos. A Gramática/Linguística Sistêmico-Funcional e o ensino de língua portuguesa: teoria e aplicação. Linguasagem, São Carlos, v. 25, n. 1, 2016. Disponível em: <http://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/78>. Acesso em: 30 mar. 2022.

SILVA, Ivani Rodrigues, NOGUEIRA, Aryane Santos, HILDEBRAND, Hermes Renato & KUMADA, Kate Mamhy Oliveira. O uso de jogos eletrônicos no processo ensino-aprendizagem de surdos. In: VALLE, Luiza L. R. do. MATTOS, Maria J. V. Marinho de. COSTA, José Wilson da (Orgs.). Educação digital: a tecnologia a favor da inclusão. Penso Editora, 2013, pp. 213-238.

SOUSA, Aline Nunes de. The book is not on the table: o desenvolvimento da escrita de surdos em língua inglesa. In: QUADROS, Ronice. M. & STUMPF, Marianne. R. (Org.). Estudos Surdos IV: série pesquisas. Petrópolis-RJ: Arara Azul, pp. 207-240, 2009.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. Revista Contingentia, v. 1, nov. 2006. p. 01–10. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/3837>. Acesso em: 13 jul. 2021.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. Tradução Marcos Bagno. Filologia e Linguística Portuguesa, n. 8, p. 465-488, 2007.

*Recebido em: 10.jan.2024.
Aprovado em: 05.mar. 2024.*

Revisor(a) de língua portuguesa: as autoras

Revisor(a) de língua inglesa: Fernanda Beatriz Caricari de Moraes