



Práticas e

Orientações Didáticas

para o **Ensino** de **L2** para **Surdos**

na **Educação Profissional**

e **Tecnológica**

Klean Alex Fonseca de Carvalho
Paula Francinetti de Araujo Tavares



AYA EDITORA

2025

Práticas e

Orientações Didáticas

para o **Ensino** de **L2** para **Surdos**

na **Educação Profissional**

e **Tecnológica**

Klean Alex Fonseca de Carvalho
Paula Francinetti de Araujo Tavares

Práticas e

Orientações Didáticas

para o Ensino de L2 para Surdos

na Educação Profissional

e Tecnológica



AYA EDITORA

2025

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Autores

Prof.º Me. Klean Alex Fonseca de Carvalho

Prof.ª Dr.ª Paula Francinetti Araujo Tavares

Capa

AYA Editora©

Revisão

Prof.º Esp. Phelyppe Antony de Paula Moreira

Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

Produção Editorial

AYA Editora©

Imagens de Capa

br.freepik.com

Área do Conhecimento

Ciências Humanas

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva (UNIDAVI)

Prof.ª Dr.ª Adriana Almeida Lima (UEA)

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza (UCPEL)

Prof.º Dr. Alaerte Antonio Martelli Contini (UFGD)

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos (IFAP)

Prof.º Dr. Carlos Eduardo Ferreira Costa (UNITINS)

Prof.º Dr. Carlos López Noriega (USP)

Prof.ª Dr.ª Claudia Flores Rodrigues (PUCRS)

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria de Genaro Chioli (UTFPR)

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota (IFPI)

Prof.ª Dr.ª Déa Nunes Fernandes (IFMA)

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis (UEMG)

Prof.º Dr. Denison Melo de Aguiar (UEA)

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos (UNIFAP)

Prof.º Dr. Gilberto Zammar (UTFPR)

Prof.º Dr. Gustavo de Souza Preussler (UFGD)

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota (IF Baiano)

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza (UFS)

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso (UNISC)

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão (UFPE)

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski (UTFPR)

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior (UFRR)

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra (IFCE)

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho (UFRPE)

Prof.ª Dr.ª Marcia Cristina Nery da Fonseca Rocha Medina (UEA)

Prof.ª Dr.ª Maria Gardênia Sousa Batista (UESPI)
Prof.º Dr. Myller Augusto Santos Gomes (UTFPR)
Prof.º Dr. Pedro Fauth Manhães Miranda (UEPG)
Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes (UFRA)
Prof.º Dr. Raimundo Santos de Castro (IFMA)
Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani (UTFPR)
Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira (IFAC)
Prof.º Dr. Rômulo Damasclin Chaves dos Santos (ITA)
Prof.ª Dr.ª Sílvia Gaia (UTFPR)
Prof.ª Dr.ª Tânia do Carmo (UFPR)
Prof.º Dr. Ygor Felipe Távora da Silva (UEA)

Conselho Científico

Prof.º Me. Abraão Lucas Ferreira Guimarães (CIESA)
Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz (UniCesumar)
Prof.º Dr. Clécio Danilo Dias da Silva (UFRGS)
Prof.ª Ma. Denise Pereira (FASU)
Prof.º Dr. Diogo Luiz Cordeiro Rodrigues (UFPR)
Prof.º Me. Ednan Galvão Santos (IF Baiano)
Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig (UFPR)
Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva (HONPAR)
Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues (FASF)
Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti (UFPR)
Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim (FASF)
Prof.ª Dr.ª Lucimara Glap (FCSA)
Prof.ª Dr.ª Maria Auxiliadora de Souza Ruiz (UNIDA)
Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa (UniOPET)
Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch (FASF)
Prof.ª Dr.ª Rosângela de França Bail (CESCAGE)
Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens (FASF)
Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares (UFPI)
Prof.ª Dr.ª Sílvia Aparecida Medeiros Rodrigues (FASF)
Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira Miranda Santos (UTFPR)
Prof.ª Dr.ª Tássia Patrícia Silva do Nascimento (UEA)
Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues (IFSC)

© 2025 - AYA Editora

O conteúdo deste livro foi enviado pela autora para publicação em acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição Creative Commons 4.0 Internacional **(CC BY 4.0)**. Este livro, incluindo todas as ilustrações, informações e opiniões nele contidas, é resultado da criação intelectual exclusiva da autora, que detém total responsabilidade pelo conteúdo apresentado.

As informações e interpretações aqui expressas refletem unicamente as perspectivas e visões pessoais da autora e não representam, necessariamente, a opinião ou posição da editora. A função da editora foi estritamente técnica, limitando-se aos serviços de diagramação e registro da obra, sem qualquer interferência ou influência sobre o conteúdo ou opiniões apresentadas. Quaisquer questionamentos, interpretações ou inferências decorrentes do conteúdo deste livro devem ser direcionados exclusivamente à autora.

C3311 Carvalho, Klean Alex Fonseca de

Práticas e orientações didáticas para o ensino de L2 para surdos na educação profissional e tecnológica [recurso eletrônico]. / Klean Alex Fonseca de Carvalho, Paula Francinetti Araujo Tavares. -- Ponta Grossa: Aya, 2025. 166 p.

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5379-805-2

DOI: 10.47573/aya.5379.1.389

1. Educação. 2. Educação inclusiva. 3. Surdos - Educação - Brasil. 4. Aprendizagem. 5. Língua brasileira de sinais. I. Tavares, Paula Francinetti Araujo. II. Título

CDD: 371.9

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

International Scientific Journals Publicações de Periódicos e Editora LTDA

AYA Editora©

CNPJ: 36.140.631/0001-53

Fone: +55 42 3086-3131

WhatsApp: +55 42 99906-0630

E-mail: contato@ayaeditora.com.br

Site: <https://ayaeditora.com.br>

Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557
Ponta Grossa - Paraná - Brasil
84.071-150

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
APONTAMENTOS A PARTIR DE ALGUNS ESTUDOS BRASILEIROS SOBRE A AQUISIÇÃO DE L2 EM SURDOS.....	21
Pesquisas e Estudos sobre o Ensino-Aprendizagem de L2 e os Surdos no Brasil	21
Teorias sociodiscursivas e a aquisição de L2.....	34
AS BASES SÓCIO-HISTÓRICAS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E O ENSINO DE L2.....	42
A Contribuição da Teoria Histórico-Cultural para o Desenvolvimento das Capacidades de Linguagem no Aluno Surdo	51
Aspectos Gerais do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e Aplicações ao Sujeito Surdo	60
Categorias do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)	67
ASPECTOS DIDÁTICOS E METODOLÓGICOS DO ENSINO DE L2 PARA SURDOS	75
Primeiros Apontamentos sobre o Processos Didático-metodológicos	75
Procedimentos de Análise.....	86
POR QUE REPENSAR AS METODOLOGIAS - AS MULTIFACETAS ENTRE A LIBRAS E O PORTUGUÊS.....	93
Mecanismos de Textualização: Coesão Nominal e Conexões	94
Mecanismos de Textualização: Coesão Verbal	101
A FERRAMENTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE L2.....	112
APLICAÇÃO PRÁTICA DAS OFICINAS	122
Etapa Primária.....	123

Etapa Intermediária	137
Etapa Final.....	141
O ENSINO DE L2 PARA DISCENTES SURDOS NA EPT- REFLEXÕES FINAIS.....	143
REFERÊNCIAS	148
SOBRE OS AUTORES.....	156
ÍNDICE REMISSIVO	158

APRESENTAÇÃO

O objetivo deste Livro é apresentar estratégias didático-metodológicas para auxiliar o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita em Língua Portuguesa (LP) em sujeitos Surdos, considerando que essa língua é de modalidade diferente de sua primeira língua, a Libras. Para isso, foram utilizados pressupostos teórico-metodológicos do interacionismo sociodiscursivo (ISD), que considera os gêneros textuais como uma abordagem didática eficaz para o desenvolvimento das capacidades, linguagem e da teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky. Além disso, a partir de um trabalho realizado em uma pesquisa de mestrado há um produto educacional proposto disponível gratuitamente aos professores que desejam aplicar oficinas de L2 com Surdos a partir de sequências didáticas para os gêneros de texto, adaptadas para esses estudantes do ensino médio integrado. As sequências didáticas serviram para o desenvolvimento das capacidades de linguagem: capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva, isto é, como um mediador semiótico para auxiliar no desenvolvimento da L2 (segunda língua). Assim, para o desenvolvimento do objetivo deste trabalho, optou-se por um estudo de caso com um grupo de Surdos do Instituto Federal do Maranhão, fazendo avaliação diagnóstica de suas capacidades de linguagem através de uma primeira produção e organizando os módulos das sequências didáticas a partir dos problemas de leitura e escrita detectados. Após a aplicação das sequências didáticas obtivemos resultados positivos em relação à produção escrita e leitura dos gêneros de textos propostos, resultando na possibilidade de um produto educacional com ideias de aplicações para o desenvolvimento da Língua Portuguesa como L2.

Durante minha prática de tradução e interpretação no contexto educacional para Surdos falantes da Libras (Língua Brasileira de Sinais) no Instituto Federal do Maranhão, percebi o grande dilema nas aulas de Língua Portuguesa, visto que o aluno Surdo tem uma compreensão mínima e, por vezes, quase inexistente de leitura e escrita, resultado de uma série de estratégias didático-metodológicas na sua formação escolar que devem ser consideradas. Alguns autores já se debruçaram sobre o ensino de LP como L2 para Surdos e gostaria de trazer alguns deles à discussão aqui.

Ao longo da minha prática profissional, tive muitos encontros com diversas pessoas, e um deles com a professora Paula Francinetti ao iniciar

minha carreira como intérprete no ano de 2013. Inicialmente, esse encontro se deu em um contexto profissional: ela, como professora de Língua Portuguesa em uma turma com alunos surdos, e eu, como tradutor e intérprete de Libras, atuando com esse discente no curso técnico de informática, no Instituto Federal do Maranhão, Campus São Luís Monte Castelo. Durante essa trajetória, fomos confrontados com várias dificuldades — tanto as enfrentadas pelos professores de Língua Portuguesa, quanto aquelas inerentes ao trabalho do intérprete, especialmente na tradução e interpretação de conteúdos das áreas de linguagem. O grande desafio sempre foi garantir que o aluno surdo compreenda o conteúdo e consiga realizar as atividades de escrita, leitura e desenvolvimento das capacidades de linguagem, que são o foco deste estudo.

O desejo de escrever sobre o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos sujeitos surdos, especialmente a partir de estratégias didático-metodológicas não é recente. Esse desenvolvimento não se restringe a aspectos psicológicos ou emocionais, nem somente ao próprio desenvolvimento do surdo como sujeito. Desde o início, era compreensível que algo estava relacionado a uma abordagem didático-metodológica. Por isso, *busquei* estudar e me desafiar a elaborar projetos voltados para o ensino de Língua Portuguesa para este público. No entanto, foi apenas ao conhecer a perspectiva do interacionismo sociodiscursivo, apresentada pela orientadora, Professora Paula Francinetti, que encontrei uma abordagem sólida e transformadora para esse processo.

Já participei de diversos estudos, desde pesquisas morfológicas até investigações sobre tradução e metodologias para o ensino de tradução e interpretação da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Esses estudos envolvem fortemente a compreensão que o intérprete tem da Língua Portuguesa, por ser uma das línguas de tradução, com a Libras. Esse processo inclui tanto a versão direta, quando se traduz de Libras para a Língua Portuguesa, quanto a tradução que verte da Língua Portuguesa para Libras. Entender como o Surdo compreende a LP é crucial, pois os fatores que influenciam esse entendimento são determinantes no sucesso da tradução.

Participei de pesquisas de tradução no Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertão-PE), sob a orientação da professora Maria Patrícia Lourenço, com quem, ao final do estudo, publiquei um trabalho sobre o uso de estratégias no ensino de tradução para ouvintes. Aplicamos diversas técnicas e metodologias, incluindo o uso de sequências didáticas. Meu in-

teresse por sequências didáticas não é recente, mas se consolidou com os estudos orientados pela professora orientadora deste mestrado, a partir do interacionismo sócio discursivo e das sequências didáticas. Esses estudos fortaleceram minha compreensão sobre a importância de estratégias bem fundamentadas para o desenvolvimento da linguagem em Surdos.

Esta publicação contém um estudo de caso muito rico sobre **o desenvolvimento das capacidades de linguagem tendo como mega instrumento os gêneros de texto**. Quando falamos em desenvolver capacidades de linguagem, estamos motivando o Surdo¹ a evocar e mobilizar saberes para produzir um determinado gênero em uma determinada situação de comunicação. Nesse sentido, Dolz e Schneuwly (2011) nos fornecem uma noção do que são essas capacidades: **a capacidade de ação**, que diz respeito à forma como o sujeito se posiciona diante do contexto e se adapta àquela situação de comunicação para produzir o gênero específico; **a capacidade discursiva**, na qual o sujeito evoca o que já conhece das vozes discursivas e enunciativas relacionadas ao conteúdo temático e ao discurso vigente; e **a capacidade linguístico-discursiva**, que está relacionada ao conhecimento efetivo da língua e à sua utilização nas práticas discursivas. Para o alcance deste objetivo primordial, traçamos objetivos subjacentes que serão apresentados agora.

No processo de desenvolvimento dessas capacidades, foi fundamental avaliar as que já eram existentes nesses alunos Surdos dos cursos técnicos integrados no Instituto Federal do Maranhão, Campus Centro Histórico, em relação ao reconhecimento, leitura e escrita da LP visando promover habilidades interativas. Desta forma, partimos dos textos interpretados e produzidos por eles nesta sequência didática. Além disso, buscamos identificar, por meio dos relatos dos alunos, os obstáculos e dificuldades que impactaram o desenvolvimento das habilidades linguísticas em relação à LP. Constatamos, a partir desses relatos, que tais barreiras comprometeram não apenas o progresso nessa segunda língua, mas também afetaram o vínculo afetivo com o processo de aprendizagem. E como já sabido, a avaliação vai além do simples acúmulo de respostas, considera-se o papel ativo do aluno em sua própria aprendizagem. Essa abordagem coloca o aluno diante da responsabilidade de se tornar um sujeito ativo do processo educacional, sendo essencial avaliar suas competências interacionais não apenas entre eles, mas também

1 Utilizaremos o termo Surdo com S maiúsculo como de costume utilizamos na comunidade na visão socio-antropológica da surdez, em que o Sujeito Surdo, é visto como sujeito de direitos e de muita luta, portanto esse S maiúsculo carrega um simbolismo social para a comunidade Surda.

com outros Surdos, refletindo o embasamento teórico do interacionismo sociodiscursivo na construção e desenvolvimento da sequência didática.

Quando mencionamos que nosso objetivo principal foi o desenvolvimento das capacidades de linguagem e comunicação dos Surdos em relação à LP, buscamos que o próprio sujeito tome consciência de seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, as sequências didáticas se tornam instrumentos fornecidos ao aluno para que ele adquira essa consciência, compreenda as situações de comunicação e saiba como se posicionar no caso dos Surdos, por meio de sinais ou de forma escrita.

Um objetivo subjacente deste estudo também foi organizar essa sequência didática com base nessas avaliações da capacidade comunicativa dos Surdos, permitindo que eles se apropriem das capacidades de linguagem escrita e de leitura. Isso inclui o acesso a novos gêneros textuais e àqueles de domínio mais desafiador. É essencial que essa apropriação ocorra por meio de instrumentos que incentivem a conscientização e a criação de mecanismos de autorregulação, proporcionando um processo gradual e complexo para a produção de seus próprios textos. No final, a avaliação desses procedimentos da sequência didática pode ser realizada em conjunto com os alunos para identificar áreas de melhoria e explorar as possibilidades de aplicação em outros grupos de Surdos.

Sintetizando os objetivos, buscamos dar suporte aos Surdos no desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita em LP, avaliando tanto as capacidades já adquiridas quanto as que ainda não foram desenvolvidas, por meio de diálogos e produções individuais. Em seguida, criamos sequências didáticas que os aproximaram dessas capacidades, ao mesmo tempo, avaliando a eficácia dessas sequências como instrumentos para regularem suas capacidades, tanto de forma individual quanto coletiva.

Apenas a partir da compreensão de que a língua deve ser apresentada na sua interação contextual, isto é, depois que este aluno já está usando a língua é que se pode falar de corrigir a gramática. Mas **como corrigir algo que está ausente e que ainda não é usado pelo possível falante?** Além disso, somente a partir do reconhecimento da Libras como mediadora – Freitas (2020) chama de Língua de referência para o Surdo – deste processo é que melhores resultados foram surgindo, pois a Libras é a língua que organiza o pensamento intelectual do Surdo (Freitas, 2020, p. 8).

Esta obra responde a alguns questionamentos feito por educadores de Surdos e Professores de LP que já tiveram contato com alunos Surdos: **Qual**

a base formativa de Língua Portuguesa que os alunos Surdos falantes da Libras, do técnico integrado ao ensino médio do Instituto Federal do Maranhão, Campus Centro Histórico, possuem, ou mesmo os que estão em outros campi da mesma rede ou de outras redes? Quais são os impedimentos para o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita do Português desses alunos? Quais conteúdos e quais práticas de linguagem podem ser propostas em uma sequência de atividades com vistas ao desenvolvimento da capacidade comunicativa dos alunos Surdos do ensino médio integrado das instituições de ensino médio integrado?

Tomamos como base, neste estudo, a LP como a segunda língua (L2), para quem aprende a Libras como Primeira Língua, no caso do Surdo, que se constitui a partir dela, enquanto ser humano, enquanto indivíduo social. Silva (2015) em seus estudos sobre os impactos da aquisição tardia da L1 (primeira língua) e sobre as habilidades de leitura e escrita da segunda língua, aponta como as falhas de aquisição da L1, que é a Libras, têm afetado os resultados do ensino de LP para os Surdos.

A hipótese que permeou esta pesquisa, que incide neste livro que discute práticas é que os problemas para o não desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita do português, no IFMA (e isso se expande pela rede como um todo), advêm do desrespeito à língua de base do Surdo, isto é, sua Língua Materna, a Libras e, mais ainda, que as estratégias didático-metodológicas desconsideram o Português como segunda língua do Surdo e os métodos se baseiam em paradigmas de práticas de ensino para ouvintes e não para pessoas que não têm memória fonológica oral-auditiva.

Por isso, um dos critérios para o desenvolvimento desta pesquisa foi primeiramente **saber se os Surdos conhecem a sua língua**. Em caso negativo, os aprendizes foram encaminhados para sala de Atendimento Educacional Especializado (doravante AEE), para um programa específico de letramento em sua própria língua. Isso significa que os sujeitos de nossa pesquisa são Surdos que já sabem ,pelo menos, de sua língua, que será a mediadora do processo de aprendizagem de uma segunda língua. Portanto, esses alunos não fizeram parte desta pesquisa, que visa o ensino do desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita dos gêneros textuais, mediado por educadores fluentes em Libras e Português.

Dentro do Instituto Federal do Maranhão, Campus Centro histórico (O Campus de pesquisa) há um projeto de pesquisa chamado classe bilíngue

(classbi) onde um grupo de cujos pesquisadores internos e externos estão comprometidos com a criação de ambientes bilíngues /para os Surdos nas instalações do Campus: dentre algumas medidas do grupo, que consideramos na pesquisa como manutenção de variáveis, podemos citar: a disciplina de Libras no contraturno para turmas que tenham alunos Surdos; a formação continuada em metodologia bilíngue para os professores dos Surdos; o grupo de estudos para os tradutores e intérpretes de Libras se tornarem mais atuantes e ativos em sua prática em defesa de um ambiente bilíngue. Além disso, no grupo contamos com o apoio desses pesquisadores que auxiliaram na aplicação da sequência didática de LP para os Surdos, contribuindo assim para o desenvolvimento desta pesquisa.

A equipe do Classbi localizava-se na sala de AEE e está empenhada no ensino de Libras para Surdos recém-chegados que desconhecem sua língua. Além disso, em Quadros (1997) discute-se brevemente a proposta bilíngue como uma abordagem que busca garantir o direito do Surdo de aprender sua língua, a Língua de Sinais (LS), seja essa língua ensinada em uma escola bilíngue ou, conforme proposto pelo Instituto Federal do Maranhão, uma abordagem em sala de aula bilíngue.

Esta pesquisa incentiva um diálogo acerca da problemática principal dos Surdos com a segunda Língua: **O que revelam alunos Surdos dos cursos técnicos integrados sobre os impedimentos e/ou dificuldades que afetam o desenvolvimento da capacidade comunicativa (leitura e escrita) em Língua Portuguesa?** Para dar respostas a este questionamento, nossa pesquisa se direcionou primeiramente à coleta de dados com os Surdos do próprio Instituto Federal do Maranhão, a fim de identificar as metodologias usadas para o ensino de LP. Além disso, tivemos que avaliar o nível de entendimento dos Surdos nessa segunda língua e por quais processos linguísticos esses discentes passaram para o aprendizado, ou não, dessa segunda Língua. A partir dos resultados obtidos com esse diagnóstico, formulamos uma sequência didática centrada na cultura Surda, na ética e no respeito à diversidade linguageira que constitui a identidade do Surdo como ser social marcado pelo pluralismo da comunicação humana.

Para este fim, propusemos uma sequência didática baseada nos pressupostos teóricos do interacionismo sociodiscursivo (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004; Bronckart, 2007) e no interacionismo social com foco na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (Vygotsky, 2007) para um aprendizado de língua por meio dos gêneros textuais, isto é, produção de ação de lingua-

gem por meio dos múltiplos discursos demandados pelos gêneros textuais, visando desenvolver suas capacidades de linguagem de leitura e escrita dos gêneros textuais. Discutiremos ao final, se os resultados alcançados foram positivos e se essas capacidades foram alcançadas como um todo ou em parte e quais mudanças de estratégias poderiam ser propostas. E, para além, há um produto educacional que contém inúmeras sequências que podem nortear o trabalho de ensino de L2 no contexto Educação Profissional e Tecnológica.

E como sabemos, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tem suas especificidades de currículo, didática e práticas pedagógicas que favorecem o ser humano na sua formação como um todo, enquanto ser humano e produtor de conhecimento para o mundo do trabalho, por isso relacionamos ainda referenciais teóricos como Saviani, Gramsci, Kuenzer ,etc., que nos ajudam a compreender como essa formação para o Surdo faz parte da sua formação geral e para o trabalho e ajuda a minimizar as tentativas de exclusão desses sujeitos.

Uma vez que estamos falando de um projeto aplicado em uma escola de Educação Profissional e Tecnológica, cabe ressaltar o que Kuenzer (1989) fala relativamente sobre um problema que se perpetua até hoje. Ela levanta as questões didático-pedagógicas do ensino médio que contribuem para a má qualidade da formação de nível médio e, além disso, nas escolas de EPT ainda é mais grave, porque recaem no tecnicismo extremo. Saviani (2003) dá à Educação profissional um patamar de gestão de vida ao enfatizar que produzir trabalho é produzir vida, por isso a compreensão das relações de produção é tão importante no ensino médio e não o mero tecnicismo. É neste momento que entendemos que a escrita e leitura dos gêneros textuais não é uma escolha que se deva fazer para o Surdo, é uma competência necessária e vital para as relações de produção e de vida – trata-se de inclusão.

Vários estudos atestam que o trabalho com gêneros textuais é de grande relevância, por isso entendemos que esse trabalho, associado a uma sequência didática elaborada em conformidade com todos os critérios já levantados até aqui, trouxeram resultados satisfatórios para o aprendizado de L2 pelos Surdos, que serão apresentados posteriormente nesta publicação.

A redação do Enem, o gênero textual que propomos para a produção, é um gênero exigido na prova do Enem e requer que o candidato utilize a modalidade escrita padrão da LP. É necessário que o candidato demonstre

competências linguístico-discursivas, como a capacidade de defender seu ponto de vista sobre um tema de interesse público e apresentar uma proposta de intervenção.

Durante a redação, o domínio dos mecanismos de textualização é fundamental para a progressão temática. Esses mecanismos são importantes para a avaliação, assim como o uso de modalizadores específicos e vozes verbais próprias do gênero, como as vozes impessoais. Essas vozes conferem ao texto uma proposição, quer dizer, uma opinião de caráter impessoal, sugerindo que a redação foi escrita com base em uma opinião pública geral.

Além disso, a redação do Enem possui uma estrutura e um estilo específicos. O candidato deve propor um tema, defender um ponto de vista, utilizar argumentos para sustentar essa defesa e fornecer dados e informações que deem suporte à sua posição. Finalmente, é necessário fazer uma proposta de intervenção que respeite os direitos humanos, conforme Silva e Lima Cavalcante (2023). Por esses motivos se constitui um grande desafio o ensino deste gênero, dadas as dificuldades que vão ser apresentadas neste trabalho. Acreditamos que o gênero pode estar à frente do ensino de LP para essas pessoas que utilizam a Língua de Sinais Brasileira. Além disso, ao longo deste trabalho percebe-se que foi traçada toda uma trilha didática até chegarmos a esse gênero textual propriamente dito, sempre dialogando com outros gêneros textuais.

Tomadas as teorias interacionistas, neste trabalho questionamos o seguinte: se há uma interdependência entre linguagem, língua e pensamento, então a aquisição de L2 do sujeito Surdo é muito mais complexa do que somente construções sintáticas. Por isso **sequências didáticas, que priorizam construções sintáticas em detrimento da própria construção semiótica do texto pelo aluno Surdo, podem estar de alguma forma equivocadas?** Se trabalharmos na perspectiva de Bronckart, inspirado em Vygotsky, podemos dizer que a apropriação de uma L2 para Surdos dependerá de intervenções no meio e no contexto, que modifique a estrutura do pensamento e da consciência desses sujeitos, considerando a aproximação da sua zona de desenvolvimento proximal.

Ao pensarmos no interacionismo sociodiscursivo e na dimensão da ação de linguagem, então, as formas de pensar a produção textual para Surdos devem partir das dimensões sociais, primeiramente, e não das dimensões linguísticas estruturais, posto que texto é ação humana, então ela deve

ser incorporada à consciência do indivíduo, devendo fazer parte de sua produção humana e histórica.

Numa abordagem interacionista sociodiscursiva, os Surdos serão agentes e serão responsabilizados por como constroem as atividades de linguagem referentes ao seu aprendizado de L2. Precisarão, inclusive, ser os avaliadores das ações de linguagem e serem avaliados por um par nas interações discursivas. O sujeito ao se empoderar como agente avaliador e transformador das próprias ações de linguagem, não será um mero estrangeiro aprendendo língua adicional, à medida que for se apropriando dos critérios de avaliação e se tornando um agente desta produção cada vez mais consciente do porquê dizer, para quem dizer, onde e quando dizer, gerenciando sua ação verbal. O que se conjectura é que se o sujeito Surdo não tem conhecimentos práticos da língua da qual está se apropriando, dificilmente o processo de semiotização emergirá na sua produção.

Considerando as propriedades semióticas da língua, acreditamos que o Surdo deva ter condições basilares para o aprendizado de língua adicional, sejam elas contextos, meio social, cognitivo, pensamento, L1 consolidada, dentre outros fatores que devem ser considerados na elaboração de uma sequência didática.

Se para Vygotsky o sujeito interioriza aquilo com o qual se relaciona no meio social criando novos instrumentos psicológicos (Friedrich, 2012), formas de lidar com a realidade e com as mudanças que elas podem trazer à consciência, então a forma aversiva com que muitos Surdos veem a LP é uma interiorização psíquica de como eles se relacionam socialmente e nas instituições de ensino por onde estão inseridos, desta forma, este estudo traz uma nova prática didático-metodológica funcionando como mediadora de novas interações e a criação de novos instrumentos psicológicos de produção de textos e, conseqüentemente, novas formas do Surdo lidar com sua L2. Para isso, é necessário que conheçamos os instrumentos psicológicos atuais que eles usam para controlar processos de pensamento e como esses processos foram construídos historicamente.

O presente estudo contribuiu também para a inclusão do Surdo no universo educacional da educação profissional e tecnológica, imbuindo-lhe conhecimentos para o mundo do trabalho. Sabemos que após a oficialização da Libras, os campos de pesquisa e ensino se abriram principalmente em instituições de nível superior, por isso mais pessoas procuraram formação

docente e especialização na Libras (Albres, 2012). E mais uma vez o Surdo é minoria, pois na sala de aula é exigido o domínio da leitura e escrita científica, técnica e oficial, e o entendimento e orientação da escrita dos docentes, porém o Surdo não tem gozado plenamente do seu direito garantido por lei de ser bilíngue. Desta forma, a Língua Portuguesa passou pelo currículo escolar do Surdo de forma superficial, promovendo sua exclusão no mundo dos ouvintes.

Albres (2012) destaca a massa de ouvintes que ocupa os lugares de professores de Libras, muitas vezes usando metodologias oralistas, sem a óptica Surda no ensino de Libras, e repetidamente o prejuízo ao Surdo continua a se perpetuar, visto que os intérpretes, que possivelmente se formarão, terão uma visão reducionista e, por vezes, capacitista, daí a importância do Surdo ser inserido como mediador e propagador de sua língua para os ouvintes, carregando consigo o conhecimento bicultural e bilíngue no ensino de Libras a novos aprendizes ouvintes, isto é, um professor Surdo com conhecimento didático-metodológico em ambas as línguas, pois o Surdo precisará trabalhar a língua em contextos e textos nas duas línguas, mas se desconhece a estrutura de uma delas, a transposição fica impossível.

Observa-se com isso os efeitos do não aprendizado das capacidades de leitura e escrita podem ter sobre o Surdo: professores Surdos que não dominam a língua dos aprendizes e não podem fornecer subsídios para o aprendizado de Libras através da língua materna dos ouvintes, porque a desconhecem. E, conseqüentemente, a formação de ouvintes com conhecimento pouco técnico da Libras que se tornam tradutores e intérpretes para Surdos em formação gerando um ciclo contínuo de deformação da aprendizagem.

Albres (2012) faz um percurso sobre as lutas dos pequenos movimentos Surdos em torno da oficialização da Libras, ressaltando que eles se tornaram politicamente fortes e alcançaram muitas conquistas. Para isso, a leitura crítica dos documentos oficiais que se produziram é importante para o desenvolvimento dessa criticidade e surgimento de uma luta ideológica por seus direitos. O que queremos é que o Surdo consiga fazer a autorregulação e aprenda a lutar contra aquilo que lhe oprime, através do discurso que carregue ferramentas linguísticas adequadas, e se a forma de acesso a esses conhecimentos de luta está em documentos escritos na língua falada majoritariamente em seu país, ele precisa entendê-la, inclusive para ele próprio ser tradutor dos documentos em sua escrita de sinais. Esse poder político dado ao Surdo através do aprendizado da língua majoritária, pode fazê-lo

alcançar muito mais espaços nos quais ainda não se fazem presentes, nem participam.

Dadas as concepções de Vygotsky, Bakhtin e Bronckart, a linguagem é uma atividade humana, e grande parte da população brasileira fala, interage e baseia suas condutas humanas e atividades de linguagem por meio de gêneros textuais, e os Surdos acabam ficando fora dessa contextualização, principalmente na escola e no trabalho. Neste estudo, acredita-se que aprender a L2 no Brasil é um direito dos Surdos brasileiros que não lhes deve ser negado, mas precisa ser estruturado com pesquisa, ensino e extensão, em outras palavras, os serviços precisam estar disponíveis a eles, e caberá a eles a decisão de aprender ou não.

São necessários projetos educativos como este que apresentamos aqui, que visem ensinar a L2, valorizando a cultura surda e sua língua de sinais e não a extinguindo por meio de metodologias que visem minimizar a surdez, a partir de estratégias didático-metodológicas que entendam a surdez como uma falha ambiental, social ou mesmo uma patologia que precisa ser curada (Martins, 2011). Almeja-se uma pedagogia histórico-crítica que reflita sobre os processos sociodiscursivos que possam mediar o aprendizado de L2 pela valorização da língua e dos processos históricos desses sujeitos.

A pesquisa proposta se enquadrou na linha “Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica”, que trata dos fundamentos das práticas educativas na EPT, com foco em estratégias didático-metodológicas que possibilitem a formação integral e significativa do estudante, sustentadas no trabalho como princípio educativo (PROFEPT, 2019).

E, dentro dessa linha, se situou no “Macroprojeto 1”, que abriga projetos que tratam de propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT; através da elaboração e experimentação de propostas de ensino inovadoras (PROFEPT, 2019).

Este livro se divide em capítulos. No próximo capítulo, o Capítulo 2, abordaremos o estado da arte das pesquisas e estudos sobre o ensino-aprendizagem para Surdos, com ênfase no contexto brasileiro. Discutiremos as principais descobertas que podem servir de base para a nossa sequência didática e a aplicação de nossa pesquisa. Além disso, exploraremos a aquisição de uma segunda língua (L2) e as teorias sociodiscursivas, destacando as diferenças entre as várias teorias existentes sobre a aquisição de uma L2 e seu impacto no desenvolvimento das capacidades de linguagem do indivíduo

Surdo. Discutiremos a teoria sociocultural, a teoria da interlíngua e faremos uma análise comparativa das teorias de Vygotsky com as teorias do interacionismo sociodiscursivo.

Na sequência, no Capítulo 3, examinaremos as bases do interacionismo sociodiscursivo, relacionando-as com as bases sócio-históricas que fundamentam o surgimento dessa abordagem. Analisaremos como o interacionismo sociodiscursivo se aplica ao ensino de L2 para Surdos, que é o foco central do nosso trabalho. Esta seção abordará em profundidade a teoria do interacionismo sociodiscursivo, que é a principal teoria utilizada na concepção desta pesquisa.

No Capítulo 4, discutiremos os aspectos didáticos e metodológicos de nossa pesquisa, incluindo o estudo de caso e a aplicação da sequência didática baseada nesses estudos. Descreveremos os dados gerados, as hipóteses formuladas e a organização de nossa sequência didática para o ensino do gênero textual proposto, que é a redação do ENEM. Também explicaremos como os dados foram coletados e analisados que podem servir de base para a aplicação metodológica do material (produto) alinhado com esse trabalho que está na plataforma Educapes.

No Capítulo 5, discutiremos a necessidade de repensar as metodologias de ensino de LP com uma análise comparativa entre a Libras e o Português. Abordaremos as nuances e implicações que a Língua de Sinais pode trazer para a escrita em LP, cruzando essas considerações com as teorias do interacionismo sociodiscursivo e outros autores referenciais na área de Língua Brasileira de Sinais. Para finalizar, no Capítulo 6 dados advindos da pesquisa de campo com resultados práticos e operacionais contundentes que poderão ajudar outros educadores que se dedicam ao ensino de L2 para este público, os Surdos.

Por Klean Carvalho



APONTAMENTOS A PARTIR DE ALGUNS ESTUDOS BRASILEIROS SOBRE A AQUISIÇÃO DE L2 EM SURDOS

Nesta seção falaremos um pouco sobre como estão os estudos em termos de ensino de LP como L2 para Surdos e como esses estudos têm avançado. Além disso, colocaremos diante do leitor algumas abordagens para o ensino de L2 e como a abordagem sociocultural e o interacionismo sociodiscursivo se encaixam nesses estudos.

Pesquisas e Estudos sobre o Ensino- Aprendizagem de L2 e os Surdos no Brasil

Uma abordagem frequentemente contestada para o ensino da Língua Portuguesa é o método fônico, o qual, de acordo com os autores a seguir mencionados, é considerado contraproducente. Primeiro, porque os Surdos não têm memória fonológica auditiva que os ajude a entender os sons das palavras e, segundo, porque os sons não lhes são aprazíveis, já que sua língua de produção é visual e são as experiências visuais que devem ser aproveitadas para o ensino de uma língua adicional oral (Freitas, 2020).

Alguns dos problemas apontados na escrita dos Surdos são o uso de frases mecânicas, quer dizer, emitidas de uma forma não natural e descontextualizadas (neste caso, para Surdos que já possuem alguma escrita) como: desorganização morfossintática, falta de conectivos apropriados, problema da construção das orações, estruturas frasais desprovidas de criatividade e

de uma semântica inapropriada, aponta Pereira (2009). A autora faz um apinhado histórico das metodologias usadas, e continua a indicar problemas tanto de estruturas, como de sentido.

Outros entraves percebidos sobre a escrita do surdo são citados por Pires (2004) como, por exemplo, confusão entre verbos e nomes, inadequação de concordância, ou uso de um verbo com colocação semântica desconexa, isto é, questões da interferência da estrutura espacial da Libras sobre a escrita do Português. Isso nos aponta um norte importante para os elementos orientadores no processo de textualização: quem escreve, para que escreve, a quem se direciona essa escrita, quando e onde escreve, como também ter conhecimento dos vocábulos e do conteúdo temático, para que então as intervenções possam ser feitas a fim de atender às necessidades de escrita do aluno surdo.

Pode-se dizer que entender o nível de interlíngua que existe na escrita do Surdo, serviu-nos de ponte para a pesquisa realizada. Por exemplo, o Surdo escreve em Português com um nível de influência da estrutura da Libras que compromete totalmente ou em parte o sentido. Não coloca os conectivos, os advérbios, as desinências que indicam o tempo do verbo e verbos no infinitivo sem uma marca específica de aspecto verbal, características que acabam determinando como os educadores de Surdos devem proceder com o ensino de gêneros textuais, que foi o nosso caso.

Sousa (2018) conduziu uma pesquisa com foco na terceira língua, o inglês, e identificou influências da **interlíngua** do português na escrita da L3 (terceira língua). Observou-se que as dificuldades e interferências que o Surdo enfrenta resultam das modalidades distintas da Libras, de caráter visuoespacial, e do português, de natureza oral-auditiva. Essas diferenças levam a uma interferência recíproca, conhecida como “interlíngua”, em que as línguas acabam por influenciar-se mutuamente. O conceito de interlíngua permite definir o nível de língua em que o Surdo se encontra, analisando suas habilidades na Língua Portuguesa, os recursos linguísticos que já utiliza e as estratégias que emprega para expressar-se por meio da escrita.

Um dos critérios é o conhecimento do léxico da LP, ou seja, a quantidade de palavras que esse sujeito conhece. Outro aspecto é o uso das conjugações dos verbos na Língua de Sinais, em que não há a preocupação em conjugar o verbo de forma que altere a estrutura, como ocorre na escrita, onde utilizamos sufixo para essa finalidade. Os sufixos representam a de-

sinência de tempo e modo na LP, mas na Língua de Sinais, essa dinâmica se comporta de maneira distinta. O Surdo, então, compreende o verbo na forma infinitiva, com suas variações de movimento, frequência, espaço, mas o quanto ele conhece essas variações na escrita do português? São nuances as quais exploraremos em um capítulo posterior.

Essas questões de gramática na Língua de Sinais, envolvendo a estruturação sintática, têm impacto na escrita do Surdo. Além disso, é necessário analisar a consciência dos elementos de coesão, como as preposições, conjunções e verbos de ligação, que, por sua vez, estabelecem relações entre orações. Daí temos a Língua de Sinais, que não é omissa em relação aos seus próprios elementos de textualização, mas eles atuam no discurso sinalizado com construções de forma espacial, dividindo o espaço, ou com palavras equivalentes que expressam ideias de finalidade, causalidade, proporcionalidade, etc. Então, em uma análise de interlíngua, indaga-se se o Surdo consegue transpor essas formas visuais para a escrita do português.

A exemplo de modificadores de verbos temos os advérbios, que também atuam como modificadores na Língua de Sinais, têm a característica de intensificar e modificar o verbo em sua própria estrutura interna, diferentemente da prática de colocar o advérbio ao lado do verbo na LP. Na Libras, especialmente, quando se realiza a enunciação do verbo alterando sua velocidade, frequência, intensidade, repetição de movimentos. Será que o Surdo reconhece essa dinâmica com a presença de um advérbio?

Quando o Surdo enuncia “EU ÁGUA”, em um determinado contexto, podemos definir que ele está dizendo “Eu quero água”. Dependendo do nível de interlíngua dele, pode conseguir identificar essas omissões quando for para a escrita, tanto dos verbos, quanto dos conectivos. Considerando esses aspectos, é possível afirmar que o Surdo, em seu nível linguístico, mostra-se relativamente hábil.

Além disso, ao abordar a estruturação de objetos na Língua de Sinais, o Surdo pode posicionar o objeto na frente do verbo, como exemplificado na frase “IGREJA EU IR”. A escrita dele pode estar prejudicada nesse aspecto, no sentido de que se ele não compreende que, na LP, a igreja (objeto) vem após o verbo e que está conjugado na primeira pessoa, incluindo as desinências de tempo e modo. Por isso, em qualquer abordagem de ensino de L2 que se adote, deve-se reconhecer essas peculiaridades.

Então, Dechant-Brochado (2006) destaca a importância da aquisição precoce da Língua de Sinais como a primeira língua, pois ela desempenha o

papel de mediadora no desenvolvimento da escrita, leitura e demais aspectos da nova língua, a língua 2. Nesse contexto, o conceito de interlíngua é delimitado por essa influência da Língua de Sinais na escrita do Surdo. É crucial salientar que essa escrita não é considerada um erro, mas sim uma etapa de transição, uma metamorfose pela qual o sujeito passa ao escrever em outra língua com influência de sua língua materna.

Quanto mais elevado o nível da interlíngua, mais conscientemente o Surdo consegue separar as estruturas das duas línguas. A interlíngua representa precisamente essa transição entre as línguas, não como um erro, mas como parte do processo de aprendizagem. Ao ensinar o Português para esse público, é imperativo considerar a interlíngua, pois ele influenciará o interesse do sujeito pela língua-alvo.

Devemos pensar nas peculiaridades sensoriais para o ensino de língua. Dada essa importância de refletir sobre essa temática, a pesquisa de Silva (2015) selecionou Surdos de nascença, chamados de pré-linguais, para mostrar como as descompensações na L1 apresentadas pelos Surdos, que tiveram uma aquisição tardia da L1, podem impactar na competência leitora e escritora, esta autora constatou em sua pesquisa com Surdos de nascença, chamados de pré-linguais:

A análise dos dados mostrou primeiramente que os participantes da pesquisa tiveram um bom rendimento na compreensão da língua brasileira de sinais, mesmo que com atraso na idade de aquisição, no entanto, o fator idade de aquisição da língua brasileira de sinais por Surdos mostrou-se interferir bastante na compreensão leitora da Língua Portuguesa como segunda língua. Pode-se inferir que o atraso da aquisição da linguagem afeta as habilidades de construção de sentidos do texto e associação entre os conhecimentos prévios e a mensagem do texto, visto que o processo de leitura envolve os conhecimentos prévios armazenados nas várias memórias, que serão utilizados simultaneamente com as informações linguísticas do texto (Silva, 2015, pp.285-286).

E em conformidade com todos os teóricos que fundamentam este estudo, como Vygotsky, Bakhtin e Bronckart, Quadros (1997) mostra-se consonante quando sustenta a ideia da segunda língua como um processo mais complexo. Nesse contexto, o indivíduo está inserido em um desenvolvimento psicossocial no qual ele passará por processos de interação e questões cognitivas superiores. Isso resultará em uma modificação na consciência lingüís-

tica do sujeito, tornando assim essencial que este, no mínimo, tenha afinidade com sua Língua Materna (LM).

O que encontramos em textos como Stumpf (2008), destacam as dificuldades presentes nas escolas inclusivas e os prejuízos significativos que essas dificuldades podem causar aos Surdos. Contudo, existem estratégias que podem ser empregadas, como a presença de um Surdo adulto, ou professor ouvinte que domina a Língua de Sinais, para mediar o ensino de LP. Além disso, é crucial estabelecer condições estruturais na escola que permitam receber e acolher o Surdo, respeitando suas diferenças. Diversos elementos, incluindo uma estrutura de sala que suporte essa pedagogia visual, são essenciais para conferir à escola um caráter de inclusão mais ética.

Bakhtin, mencionado por Souza (1994), aponta que a palavra é diálogo, ela deve estar dialogando com o texto, suas mudanças semânticas só farão sentido em diálogo com o contexto e, neste caso, com os gêneros textuais, o que corrobora com as questões trazidas por Vygotsky de como a palavra entra na consciência e se torna parte do aporte histórico do indivíduo.

Para Bakhtin, a palavra nunca é neutra, ela sempre está carregada de conteúdo ideológico. Posto isto, não se deve ensinar uma língua separando-a de sua gênese ideológica. ou seja, as duas capacidades de linguagem exploradas neste trabalho – leitura e escrita – por precisarem estar associadas a uma experiência social, a comunicação verbal devem seguir o fluxo da comunicação social e ser ensinadas como tal, como em construção por aqueles que estão aprendendo, sejam Surdos ou ouvintes.

Tanto Bakhtin como Vygotsky entendem a vivacidade da língua cujo ensino necessita de uma abordagem histórica, que prima a interação verbal, principalmente entre os pares aprendizes (Souza, 1994). Assim, fundamentando-se na ideia de que a linguagem tem um caráter ideológico, e que há um discurso que antecede uma produção verbal, o aluno produz um texto a partir de elementos com os quais ele dialogou antes. Ou seja, ele deverá conhecer a estrutura e o objetivo comunicativo do gênero textual que irá produzir, por isso o trabalho da sequência didática com os gêneros textuais foi propício para o desenvolvimento dessas capacidades de linguagem pelos alunos Surdos.

Fonseca (2022) é uma das autoras que realizou um trabalho com sequência didática tomando como instrumento os gêneros textuais na leitura e na escrita acadêmica, que atende a uma série de critérios psicológicos,

sociais, contextuais, ou seja, que considera a dinâmica e o dialogismo da língua. Neste caso, ela utilizou pressupostos teóricos como Jean-Paul Bronckart e Joaquim Dolz na produção da sequência didática, fazendo adequações necessárias de acordo com a situação. A autora concluiu que o aprendiz consegue produzir melhor se ele conhecer o conteúdo e a estrutura do gênero que irá produzir, portanto, a sequência didática mostrou-se eficaz.

Ademais, Rodrigues (2019) fez um estudo à luz do interacionismo sociodiscursivo (ISD) de algumas atividades didático-pedagógicas para o ensino de L2 para Surdos. Nas sequências analisadas, há estruturas muito rígidas em que se apontam questões de coerência, coesão, mas não a análise e reflexão do contexto de produção do texto para que haja uma escrita mais apropriada posteriormente. Destarte, fizemos as primeiras observações pela ótica bakhtiniana, porque concordamos com Rodrigues (2019) que a produção de um texto deve ser munida de um conteúdo ideológico.

Neste relevante trabalho realizado por Rodrigues (2019), o autor analisa e discute propostas de atividades que superestimam questões lexicais subestimando questões contextuais e dialógicas, e propõe um tratamento com base no ISD, olhando para o texto a partir de um entendimento amplo para que o Surdo perceba as divergências e convergências com o discurso produzido em sua L1 (LIBRAS). Assim, atesta-se que uma abordagem dos gêneros textuais à luz do ISD, projetada em sequências didáticas, pode ser um marco e um avanço no ensino de língua adicional para os Surdos.

Leitura e escrita tem sido o grande impasse que muitos professores de LP têm em relação aos Surdos. Aqui objetiva-se mostrar como já há preocupação nesta área e os resultados de alguns estudos produzidos. Inicia-se com Pereira (2009) que discute tanto a leitura como a escrita para os Surdos. A autora aponta a grande diferença que nos fará pensar imediatamente que estratégias para ouvintes não são para Surdos, mostrando as diferentes realidades entre a criança Surda e a criança ouvinte, pois claro que esta já vem com um aparato linguístico substancial em comparação ao Surdo que não tem uma língua oral compartilhada, desta forma, os professores de LP trabalharão o aprimoramento das regras linguísticas, já que esses alunos receberam de suas famílias os *intakes* apropriados para aprimorar, ou adquirir a habilidade monitora da língua. Entretanto, o Surdo não tem acesso a essa primeira língua oral, não compartilha muitas vezes do mesmo signo linguístico nem com seus pais, portanto, o que eles vão aprimorar na escola? Não seria o mais apropriado dizer que esta sala de aula será a propulsora de *intakes* a primeira vez para a Língua Portuguesa no caso deles?

A autora faz reflexões sobre o ensino de língua ser um ensino subjetivo, e esta seja usada na interação, na produção, por isso a supervalorização da produção textual enquanto estratégia didática. O texto é um meio de veiculação de informação social, ele movimenta a sociedade, os negócios, as relações e é isso que o aluno Surdo precisa compreender de antemão, então ensinar regras morfosintáticas pode contradizer tudo o que se pensa sobre a língua em um sentido mais Bakhtiniano, o texto como vivência do sujeito, parte da produção dele, a análise linguística não é feita fora do texto, é nele e para ele, como forma de deixá-lo mais comunicável. Podemos ensinar uma estrutura de um gênero textual receita e o Surdo pode entender por que possui aquela estrutura, porque os verbos precisam ficar no imperativo, quais as consequências daquela estrutura para quem vai ler o texto, e somente depois adequar gramaticalmente o texto produzido por ele.

Pires (2004) contribui em seus estudos com uma abordagem interacionista neste sentido, colocando em sua metodologia caminhos de apropriação de conteúdo para que o Surdo tenha como produzir posteriormente. Nas suas oficinas, a autora traz um gênero e discute sua estrutura, as marcas próprias desse gênero, até mesmo alguns vocábulos mais comuns nele, tudo isso em discussão coletiva com os pares, então, somente com este aparato poderia se falar em produção textual, e desta produção não se exige inicialmente um nível de gramática, mas que os sujeitos produzam com a bagagem que previamente possuem.

Um dos métodos conhecidos é a chave de Fitzgerald, pensado por uma professora Surda para que seus alunos Surdos pudessem estruturar frases em inglês corretamente com base em colunas que mostram como se dá a estrutura do inglês escrito em orações específicas (Pereira, 2009). Existem outros métodos semelhantes no ensino de outras línguas para Surdos sinalizantes apontados por esta autora, mas que não cabem aqui nesta discussão.

Registra-se que a língua de sinais tem peculiaridades que serão tratadas no capítulo 5, quando falarmos um pouco das nuances da língua dos Surdos, conhecimento que todo educador de Surdos de L2 deve conhecer, se deseja lograr êxito em sua sala de aula. Entretanto, algo que não podemos deixar de mencionar, são as marcações de concordância espacial que são um dos principais motivos pelo qual os Surdos não flexionam os verbos, quando passam para o português, porque a flexão não é dada na Libras pela grafia, mas por pontos no espaço demarcados previamente para que este percorra, por isso boa parte dos pesquisadores que são mencionados aqui, reclamam dessa dificuldade na escrita.

Questões relacionadas à leitura, também são discutidas na obra “Leitura, escrita e surdez” (Pereira, 2009), que dizem respeito ao processo de ler que o leitor faz com a bagagem de mundo que tem, ler o sentido do texto e inferir sobre ele, a partir dos discursos que ele já construiu. Além disso, estudos comprovam que leitores fluentes não decodificam, eles leem a palavra globalmente, como a conhecem. Saber disso importa para educadores de Surdos, quando sabemos que a leitura vai para além da concepção alfabética, o aprendiz pode conhecer os vocábulos globalmente e adicioná-los à sua visão de mundo.

Freitas (2020), assume uma posição semelhante a de Pereira (2009), aponta em seu artigo sobre alfabetização de Surdos pela escrita de sinais, que o primeiro contato com a escrita que o Surdo deve ter em sua formação enquanto leitor deva ser na sua própria língua e no caso ele defende o *SignWriting*. Essa forma de entender a alfabetização do Surdo, dá a ele as primeiras noções de que existe uma grafia referente a língua que ele fala. Assim pode compreender que a LP, que ele aprenderá de forma secundária (adicional), também tem uma grafia que a representa, uma composição de sentidos que servirá como fatores de mediação no aprendizado como já é estudado nas teorias da aquisição. Os objetivos das duas grafias são iguais, descrevem unidades mínimas, os fonemas, que seriam na Libras as unidades visuais, e no português as unidades sonoras.

Defende-se também que boas práticas de ensino precisam estar voltadas para objetivos específicos, objetivos de conhecimento, prazer pela leitura, produção de vida e não somente mera decodificação (PEREIRA, 2009). Muitos Surdos desistem de aprender e L2 por desânimo, desmotivação por práticas que não incentivam a leitura consciente e a aprendizagem significativa, mas simplesmente jogo de palavras e orações sem nenhum sentido. O sujeito Surdo não tem a audição a seu favor, então o uso dos outros sentidos para a leitura deve ser utilizado, por isso a proposta de textos multimodais que será discutido mais adiante esclarecerá um pouco mais o que se propõe.

Em uma sequência didática que vise o ensino de L2 para Surdos, é preciso contemplar uma proposta de leitura e escrita que respeite sua experiência de mundo sobre o gênero textual. E se não houver experiência sobre um tema proposto, deve-se buscar formas didáticas que discutam e debatam o tema, para que eles possam construir seu discurso sobre o tema, daí então o papel dos recursos visuais, táteis, olfativos que podem ser usados para o desenvolvimento destas habilidades prévias e essa contextualização deve

se dar através da sua língua primária – a Libras, e que contemple também a grafia desta língua.

No estudo de Freitas (2020), ainda se propõe que se trabalhe no texto os aspectos semânticos das palavras, porque é provável que o Surdo não saiba o significado de todas as palavras no texto. Ademais, é importante que o professor tenha fluência nas duas línguas porque o uso de gramática contrastiva que compare elementos das duas línguas, tem se mostrado um método exitoso no ensino de L2 para estes sujeitos. O trabalho semântico nas diferentes estruturas sintáticas também tem se mostrado umas das técnicas utilizadas, como por exemplo, os diferentes usos do conectivo lógico “**para**” em estruturas sintáticas como “esse presente é **para** você” e em “esse presente é **para que** você seja uma pessoa melhor”.

Os estudos já citados de Pires (2014), também defendem o bilinguismo como sendo a estratégia para o ensino de L2. Deve-se alfabetizar o Surdo primeiro em sua língua e ela deve mediar o processo com qualquer outra língua adicional, o que corrobora com os estudos de Freitas (2020). Com uma proposta de alfabetização integral do Surdo, incluindo a escrita de sinais, ou seja, o reconhecimento de que sua língua tem uma grafia que a representa e, posteriormente, entender que a existência da língua portuguesa escrita para os Surdos fará mais sentido.

Nestes autores, há em comum o mesmo desejo de Lodi (2004), quando realiza oficinas com diversos gêneros textuais para que o Surdo consiga ter uma aprendizagem significativa, a saber, para que ele seja imerso em uma gama de possibilidades de textos com utilidade socialmente prática, e entenda por que os gêneros são tão importantes e devem ser aprendidos e lidos em Português. E que estes ampliem sua visão de mundo através da informação que o texto pode passar. Esta aprendizagem significativa só pode acontecer quando se agrega todos os elementos já elencados pelos autores da aquisição de L2 e as teorias aqui já percorridas.

Os educadores de Surdos para uma L2 precisam primeiramente reconhecer que há uma descontinuidade entre a Língua de Sinais e a escrita alfabética da Língua Portuguesa. Isso porque os fonemas visuais não são de ordem alfabética (Pires, 2004), isso mais uma vez mostra o quanto é significativo que o Surdo tenha uma visão clara sobre a escrita de sua língua e as diferenças na escrita alfabética, ou seja, uma consciência gráfica de sua própria língua (Freitas, 2020). Isso é um problema na aplicação de metodologias

já que a maioria dos alunos Surdos que chegam na educação profissional e tecnológica não tem noção de qualquer sistema de escrita de Sinais.

A maioria dos pesquisadores defende que os pressupostos do bilinguismo sejam aplicados quando educamos Surdos em uma L2. Finau (2014) pesquisou sobre a categoria aspectual e em sua proposta se considera duas línguas em diálogo e a partir daquilo que se produz em Libras pode-se aproveitar como suporte para o mesmo aprendizado no português, defendendo-se a importância de se conhecer a estrutura linguística da Libras que será tratada no capítulo 5.

Ainda se sustenta o bilinguismo diglótico, em que o Surdo terá primeiro a aquisição de sua LM e então a LP virá como adicional para usos sociais enquanto necessidade. Desta forma, os Surdos irão escrever da forma como sinalizam, que será uma escrita um pouco mista, isto significa que a Língua de Sinais irá prevalecer no primeiro momento na escrita, isto é, haverá grandes influências da Libras na escrita, e é neste momento que podemos aproveitar para fazer as interferências sobre a estrutura.

Quando falamos da categoria aspectual não estamos falando simplesmente de tempo, estamos falando sobre o entendimento de uma ação na sua duração, se a ação é contínua, termina rápido, é momentânea, se há marcas de começo e fim, se a ação tem um meio-termo, enfim, é muito mais do que falar de passado, presente ou futuro como assume Finau (2014). Com relação aos aspectos verbais, discutiremos isso, quando falarmos sobre o aspecto verbal dentro do tópico em que conheceremos algumas nuances da Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS), porque irão envolver não apenas a sintaxe ou o verbo, mas todo um sistema sintático, semântico, pragmático e discursivo.

A partir desta visão podemos entender como o Surdo entende a flexão verbal, o efeito de sentido provocado por alguma alteração de movimento, a incorporação na própria ação de operadores lógicos que no português seriam adjuntos e na Libras podem ser incorporados ao próprio movimento do verbo. Deve ser considerado também que nesta pesquisa os Surdos que não tiveram grandes problemas de aquisição da primeira língua, que já a tinham consolidado, mostraram-se motivados para uma segunda língua (Finau, 2014).

Algumas observações que foram realizadas a respeito da categoria aspectual que podem ajudar essa pesquisa são: Os Surdos podem usar marcas de aspecto muito comuns na Libras onde se usam apenas um operador lógico, então quando o Surdo usa um outro operador para corresponder ao

mesmo sinal significa uma evolução na escrita e desapego da estrutura da Libras para o Português, e cada vez mais a distância entre uma língua e outra fica menor. Nem todos os Surdos conseguem notar a aspectualidade da sua própria língua, então sugere-se um trabalho com o Surdo em torno do entendimento da flexão aspectual em sua própria língua.

Outro apontamento importante é o verbo no infinitivo, porque na verdade a raiz verbal quase sempre não é alterada na Libras, para o Surdo isso é natural, então usar a escrita de sinais para que o Surdo possa perceber que aquele verbo teve uma nuance de repetição ou de aceleração do movimento, ou expressão não-manual, e então aproximar essa mudança na forma da escrita, isto é, quando se alteram no português as desinências. Quer dizer, aproveitando os apontamentos de Finau (2014), que também concorda com a interferência da própria escrita de sinais para a escrita do português, pode-se fazer um estudo comparativo com os Surdos a partir do texto grafado em sinais com as nuances aspectuais e contrastar com as desinências verbais do português escrito.

Na frase: os carros estão passando. A gente vê que o verbo passar utilizando um classificador terá uma marca de repetição na escrita de sinais, porque é uma ação no continuativo. Entretanto, com a escrita de sinais, poder-se-ia fazer o Surdo perceber que há uma flexão, ou seja, houve um acréscimo fonológico com uma implicação aspectual.

A pequena mudança observada na escrita do sinal flexionado pode ser transcrita para o português mostrando a locução verbal associada ao “NDO” como a mudança no radical da língua oral. A mesma coisa ocorre em um verbo locativo: “ele vai à biblioteca”, essa regência por preposição é a mesma regência que se faz ligando o primeiro ponto do verbo ao locativo.

Concluindo os comentários sobre a pesquisa de Finau (2014), muitas questões foram percebidas na pesquisa sobre a flexão de aspecto, marcadores de passado, futuro e presente, continuidade, duratividade, momentaneidade na ação, operadores lógicos usados, que podem ser diferentes ou iguais aos do português, mas que podem ajudar na adoção de estratégias para o ensino de L2.

Salles *et al.* (2004) tratam do aprendizado de segunda língua que se limita apenas a sala de aula. E na verdade, o Surdo tem pouca exposição no dia a dia com o português, pois a maior parte das vezes o Surdo se encontra em situações de oralidade e não de escrita, que é a competência que quere-

mos desenvolver neste trabalho. Quando estamos diante disso, nos perguntamos como tornar a sala de aula um laboratório mais preciso para o Surdo? Como incluir nas sequências didáticas as formas interativas da língua?

Devemos levar o Surdo a uma realidade em que o português faça recortes dentro de sua cultura, como o uso de imagens, a interação entre os seus pares Surdos, a discussão contextualizada de um texto para além dos parâmetros lexicais ou estruturas linguísticas, ou até mesmo por meio de comparações vívidas entre sua primeira língua, de instrução e a língua de aquisição.

Os autores mobilizam algo interessante como estratégia no aprendizado vivo de uma L2 para o Surdo, o aspecto interativo da internet, pois se o Surdo, por exemplo, dialoga com um par ouvinte em LP por chat, há uma negociação de significados, o Surdo ou o ouvinte falarão coisas que um ou outro não irão assimilar, e haverá ali uma negociação de significados por meio da articulação entre acertos e erros, confirmação e desconfirmação (Salles *et al.*, 2004). Dito de outra forma, é claro que essa negociação de significados não acontece somente em um ambiente de chat natural como WhatsApp, mas uma tecnologia pode ser mobilizada no momento da aula como laboratório de interações. O que tem faltado ao Surdo são interações mais vivas e práticas com a LP para além de só correções dos seus defeitos de percepção dessa língua, já que eles irão escrever de acordo com suas percepções visuais. Por isso, é primordial que o professor de língua adicional possa conhecer a forma de escrita do Surdo e como funciona essa percepção linguística do Surdo sobre a Língua Portuguesa.

Em uma análise de textos de Surdos, em que a escrita foi realizada após assistir aos vídeos sinalizados, os autores observam muitas lacunas no português do Surdo concebido a partir da lógica perceptual visual. Percebe-se a dificuldade em fazer ligações corretas das orações com operadores lógicos específicos, o uso pragmático das sentenças, como diferenciar uma ordem de um pedido na escrita, e a preferência por usar o discurso direto que é muito comum nas narrativas sinalizadas, além disso a inflexão dos verbos.

Isso é algo que iremos discutir quando falarmos de especificidades que o próprio Surdo desconhece de sua língua, como por exemplo, o uso dos aspectos verbais na Língua de Sinais Brasileira que podem causar flexão. Veja só como isso é uma coisa complexa e nos diz muito respeito ao tratamento verbal no texto escrito do Surdo. O Surdo sinaliza o verbo pensar, o sinal de

manhã e um sinal que precisa de um contexto pragmático que denota uma ação em processamento, e, posteriormente, o sinal de pronto (que seria uma marca de felicidade), neste caso o Surdo escreveria, “manhã eu pensar acabar”. Isto é, ele descarta dois aspectos em torno daquele verbo, um sinal de continuidade e de encerramento de uma ação contínua, e então o que seria, “durante a manhã fiquei pensando e logo depois parei de pensar”, se torna uma estrutura frasal simples e sem complexidade. Por isso, exige-se que o educador de Surdos tenha consciência linguística dessas questões da Libras que são usadas com muita fluência por eles, todavia, são descartadas na escrita.

Os gêneros da ordem do EXPOR podem ser muito mais complexos para os Surdos, porque são mais longos e dependem de estruturas linguísticas mais consolidadas, como é o caso dos conectivos ou operadores lógicos de tempo. Porém, o professor de língua adicional pode iniciar seus alunos Surdos em um gênero mais complexo a partir de outro menos complexo e perceptualmente mais prazeroso para eles, no caso das tirinhas e charges, ao passo que ambos os gêneros têm a função de criticar uma determinada ideia, que poderá induzir nos Surdos ideias para seus futuros argumentos em um texto dissertativo-argumentativo. E como bem ressalta Alves (2020), podem servir como a base da interação e imersão do aluno Surdo com seus pares e o professor, possibilitando a imersão.

Nesta seção, traçamos uma base a partir de boas experiências para montagem da nossa sequência didática, afinal, uma sequência cujo enfoque é trabalhar gêneros textuais e sua infraestrutura é cabível trazer para dentro dela as boas experiências que departamentalizam o texto, não só em estrutura linguística, mas também a discussão semântica, pragmática e dos tipos de discurso que permeiam aquele texto. Citamos como exemplo o trabalho realizado pela professora Alves (2020) com os gêneros textuais tirinha e charge, que são gêneros que podem ser muito prazerosos aos Surdos, porque não contém apenas texto verbal, mas é um gênero multimodal, que pode funcionar como uma espécie de iniciação do sujeito Surdo ao texto escrito em LP. A partir de então, falaremos com enfoque na teoria do ISD, teoria essa base de nossas discussões nesta publicação.

Teorias sociodiscursivas e a aquisição de L2

Nesta seção, iremos tratar sobre algumas teorias relacionadas à obtenção das capacidades de desenvolvimento de uma língua adicional comparando as ideias de cada arcabouço teórico e admitindo para o nosso trabalho as teorias sociodiscursivas, nos aprofundando na teoria de Vygotsky e no interacionismo sociodiscursivo de Bronckart. Pois o que dizer dos processos de aquisição de uma língua adicional que precisam ser conhecidos para que tenhamos alguma base para inferir sobre o ensino de uma língua adicional? Existem inúmeras teorias que tentam explicar a aquisição de segunda língua, vejamos algumas propostas por Paiva (2014):

Modelo Monitor propõe-se que existem 2 tipos de ambientes e que cada um deles desempenha um papel diferente, o informal contribui para o *intake* uma aprendizagem mais natural despreocupada com a forma e sim com a produção de comunicação, já o formal atenderia as questões de produção linguística da gramática consciente apreendida em espaços formais de ensino de línguas, seria uma espécie de monitor para quando há produção de erros e correção automática destes pela consciência gramatical. A aquisição vai existir logo nos primeiros ambientes, em que os falantes terão contato mais espontâneo aprendendo a se comunicar em situações contextuais.

O *intake* pensado na teoria do modelo monitor é que a criança precisa de um contexto e um ambiente favorável com adultos falantes da língua, e a autora propõe que a sala de aula pode ser o lugar de *intake*, tal como o Sujeito que nasce Surdo e adquire a primeira língua que é a Libras uma língua visual em contato com sujeitos Surdos sinalizantes adultos e crianças em uma escola bilíngue, no entanto, vivem em um país cuja língua majoritária é oral, o Português, que precisa ser aprendido na modalidade escrita, e para isso também precisa de *intakes* produzidos na comunicação natural, isto é, modelos sinalizantes (que falam a Língua de sinais) que tenham habilidades com o português escrito. Além do mais, podemos pensar em outros *intakes* positivos para o Surdo, como as propagandas em português, entretenimentos legendados, o diálogo livre associado a imagens utilizando seu conhecimento de mundo nas situações dialogadas sem a intenção de aprender regras neste momento, porque a habilidade monitora vai sendo introjetada aos poucos à medida que os *intakes* vão se tornando mais complexos.

Esta hipótese pertence a Krashen na sua publicação em “The monitor model for second Language Performance” em 1977, e caracteriza-se por acreditar no *input* afetivo, isto é, os *intakes*. O sujeito precisa assimilar a informação, o *input* recebido precisa ser compreendido e passar com êxito pelo filtro afetivo, então quando a mensagem é compreendida, uma sensação de prazer é gerada e o *input* se torna compreensível.

A **Teoria Sociocultural** também tem muito a dizer sobre a aquisição de segunda língua. Defendendo que a mente comporta um processo mediado para o aprendizado de segunda língua, fazendo aplicações de algumas teorias Vygotskianas para defender o aprendizado de segunda língua. Na defesa dos teóricos socioculturais, usam-se os símbolos culturais como mediadores de processos de mudanças, e como o aprendizado de segunda língua implica mudanças mentais significativas não se pode descartar que os veículos culturais são condutores deste aprendizado.

Os artefatos culturais, portanto, tem potencial para se tornarem mediadores de todo um processo de aquisição de segunda língua para os Surdos, como defende Paiva (2014), eles em si não são mediadores, mas podem se tornar, e aqui, portanto como educadores devemos olhar para nossas formas didáticas de utilizar os artefatos culturais existentes como forma de mediação para o ensino de LP para os Surdos. A pergunta que precisa ser respondida é: **como fazer isso?**

A ideia de Krasher de *input* pensada anteriormente aqui na teoria sociocultural se converte em propiciamento, e claro, que não foi à toa que dentre muitas, escolhemos as que mais se aproximam do nosso objeto de estudo, seriam elas a interlíngua, a teoria sociocultural e o interacionismo sociodiscursivo, que respondem as questões relacionadas ao sujeito Surdo na sua relação com uma segunda língua, que é a majoritária de sua nação. O sujeito Surdo precisa interagir e se comunicar com seus pares Surdos, porém, ele precisa manter boas relações com seus pares ouvintes, ouvintes que respeitam a LS e que sejam uma das condições propícias ambientais para a aquisição de segunda língua, desta forma o sujeito consegue conectar sua capacidade cognitiva de aprender a LP com os processos sociais envolvidos nisso, abrindo a capacidade de *input* (no modelo monitor) que seria o propiciamento no modelo sociocultural.

Pires (2004), já supracitada, trabalhou com uma espécie de apropriação quando defende a ideia de que os textos para os Surdos devem ser

mais genuínos, quer dizer que, os textos precisam ter algum tipo de aproximação com o que lhes é cultural, próprio, porque geralmente os textos carecem dessa condição básica (Pires, 2004)

Outro conceito importante de Vygotsky utilizado no entendimento da aquisição de língua adicional é a Zona de Desenvolvimento Proximal, onde há funções ainda em estágio embrionário, isto quer dizer que estas ainda estão próximas ao desenvolvimento, por isso tarefas de mediação com o outro seriam no aprendizado de segunda língua mais úteis que tarefas individuais, na ZDP o indivíduo aprende se aproximando de tarefas mais colaborativas e que sejam mais afins com a zona que está em desenvolvimento naquele momento.

Isso nos lembra que enquanto educadores que se dedicam ao ensino de segunda língua para pessoas com necessidades educacionais específicas, devemos em primeira mão fazer avaliação de qual afinidade e bagagem com a língua que este sujeito tem. Deve-se reconhecer que a mente não é apenas um *container*, ela recebe sim *inputs*, todavia o sujeito também participa de práticas sociais que o habilitam no processo de angariar sentidos àquela segunda língua que está sendo adquirida.

Em um dos estudos que analisamos, Freitas (2020) nos mostra que o Surdo precisa ter um texto para ele, ou seja, quanto mais perto dele, mais próximo de sua zona de desenvolvimento proximal, ou mais próximo de seu desenvolvimento que está latente, pode-se alcançar resultados melhores. Hoje, existe uma gama de textos apropriados para a cultura surda, textos adaptados para uma experiência mais visual, literatura produzida para Surdos, por que então não os usar? O Surdo pode se aproximar de seu contexto e de sua leitura de mundo e as condições de propiciamento ou *inputs* podem se manter em equilíbrio.

Existem também estudos da Teoria da Interlíngua também postulados por Paiva (2014), na qual os erros são o princípio da aprendizagem, é a partir dos erros de escrita de alunos Surdos usuários da Libras que se percebe que os sistemas linguísticos convergem em algumas coisas, bem como divergem de outras, e através deste sistema de interlíngua que podemos saber em que nível, por exemplo, um Surdo está em relação à escrita. Alguns estudos no Brasil já se preocupam com esta variação na escrita de Surdos, apresenta-se a seguir.

É traçado um perfil histórico de como se pensava a teoria da interlíngua por Souza (2021), a L1 está diretamente envolvida na aprendizagem de L2,

na verdade pode-se captar muitos processos de interlíngua que nortearão as práticas de ensino. Nesta teoria, faz-se de fundamental importância analisar como a estrutura de L1 foi consolidada no falante para a elaboração didática da L2. Encarava-se de um ponto de vista mais comportamental, em que L1 era o comportamento inicial modificado pela mudança e impactos ambientais causados pela inserção de uma L2, que traria um novo comportamento.

Este novo comportamento tinha a ver com os erros na estrutura e na aprendizagem por conta do contraste específico que havia das duas línguas, e estes eram encarados como empecilhos à aprendizagem de L2. No entanto, nos limites das teorias behavioristas dispensa-se qualquer associação mental ou cognitiva. Em contrapartida, outras teorias de interlíngua foram surgindo com uma essência mais mentalista, afirma Souza (2014) e, então, hoje, se compreende este sistema como aquele que com o conhecimento de L1 consolidado, usa-se as habilidades e competências desta para a compreensão linguística da outra língua, só então o que era visto como um problema contrastivo pôde ser usado em benefício da didática de L2.

Pode-se pensar, pois, na seguinte hipótese, se o Surdo escreve em português com base no sistema de L1 que ele já consolidou, pode-se captar os desvios de escrita e fazê-lo entender por que acontece tal erro e como se consolida na L2 aquela estrutura.

Um exemplo citado por Souza (2021) é a simplificação na L2, geralmente o Surdo diz: “EL@ BONIT@” ou “EU AQUI” omitindo os verbos de ligação, porque a ligação na Libras é espacial ou através das Expressões Não-Manuais (olhos, corpo). A discrepância, neste caso, entre as duas línguas acontece na ligação, ao mesmo tempo será esta que irá aproximar L1 de L2. As questões relacionadas à interlíngua, os fenômenos produzidos quando há divergência ou convergência dos sistemas linguísticos são naturais e inerentes à linguagem humana.

Uma das situações observadas na interlíngua que demonstra que existem processos cognitivos naturais é a fossilização, conceito evocado por Souza (2021) dos estudos de Selinger (1972), em que algumas regras que o usuário de L1 mantém na L2, seja ao falar ou ao escrever, é porque eles foram engessados por demasiado uso na língua fonte, no caso, a Libras.

Batista (2020) apresenta alguns erros comuns na interlíngua, tendo o português como segunda língua. O Surdo acaba por fossilizar a estrutura de sua língua transferindo-a para a escrita de L2, como a variação de ordem su-

jeito-verbo-objeto (SVO), o não uso das preposições, dos conectivos, como também o posicionamento indevido de advérbios foi percebido nos casos estudados, devido à maior flexibilidade dos advérbios na Libras. Então essa fossilização acontece em decorrência do uso intensivo dessas estruturas em L1.

Observa-se, pois, que a aquisição de L2 envolve processos cognitivos complexos que devem ser observados e que estão descritos pelas teorias de interlíngua, como já antecipamos, na vertente sociocultural e como veremos, nas teorias interacionistas mais aprofundadas, a aquisição de L2 é um complexo sistema sociodiscursivo e todos os seus microssistemas devem ser considerados, o social, o ambiental, o cultural, o psicológico e o cognitivo.

As teorias vygotskyanas são marcadas por levar em conta procedimentos históricos dialéticos baseando suas concepções de linguagem no materialismo de Marx, pois não há como se falar de linguagem sem levar em conta a sua história. Tudo pode acarretar mudanças, tudo é dialético, inclusive a linguagem, os contextos históricos, sociais e culturais mudam e junto com eles os instrumentos de uso do homem irão mudar, e não só isso, o signo linguístico também evolui, o homem vai desenvolvendo este olhar social e projetando na linguagem por meio de signos mais sofisticados. Estas mudanças contextuais entram no psiquismo e provocam mudanças, e então provocam mudanças também na linguagem (Souza, 1994).

A palavra, pois, advém de todo esse complexo dialético que é a consciência em mudanças constantes, pois assim como o indivíduo muda a consciência de que deve mudar seu estilo de roupa no frio e produzir roupas mais peludas e grossas, linguisticamente nasce na consciência o conceito de se agasalhar, de se manter aquecido e isso se torna bem mais complexo quando esse ser consciente interage com um ou vários pares criando uma rede de significados em torno de um contexto e em torno de uma palavra, é o dialogismo (Souza, 1994). Por esta mesma questão que se questionam as metodologias empregadas na educação de Surdos, ainda mais no que diz respeito ao estudo de uma L2, será que a palavra oral, o signo oral-auditivo tem causado mudanças na consciência do Surdo, mudanças para aprender, mudanças para adquirir uma segunda língua, obtendo um grau de consciência efetivo dela?

Rego (2014) se aproxima dessa vertente quando postula que um indivíduo precisa se aproximar de um grupo de pares que interajam com ele e não só isso, que ele tenha condições de amadurecimento psíquico e bioló-

gico para o novo aprendizado, isto quer dizer que se o Surdo ainda não faz sequer uso de sua língua no nível de desenvolvimento real, ele terá poucas condições de se aproximar de um outro complexo cultural.

A primeira aplicação da teoria de Vygotsky ao Surdo é que este traz para a escola um aprendizado prévio, ele já tem experiências visuais nas suas relações externas que irão servir de ponte para novos conhecimentos e são estes fatores que estão aliados ao desenvolvimento do sujeito.

Com este entendimento, Vygotsky (2007) tece uma crítica às teorias que consideram a possibilidade de um desenvolvimento independente do aprendizado. Liga peremptoriamente o aprender ao processo de desenvolvimento, por isso que quando se atende um aluno Surdo, percebe-se déficits não só na escrita e leitura de L2, mas no entendimento global de mundo, resultado da aplicação de metodologias que desconectam as fases de desenvolvimento das práticas do ensino-aprendizagem. O ser humano se desenvolve à medida que aprende, e não há que se dizer que o desenvolvimento é pré-requisito para a aprendizagem, principalmente quando pensamos na educação de Surdos que já nascem com uma desvantagem sensorial; assim, se dependessem do desenvolvimento auditivo estariam inaptos ao aprendizado.

Outro ponto abordado por Vygotsky é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). É claro que este consagrado autor do sócio interacionismo estava tratando do desenvolvimento de crianças, porém, hoje já existem estudos e pesquisas que aproximam este conceito de adultos em formação, pois, como já foi deixado claro pelo próprio teórico, desenvolvimento e aprendizagem andam juntos, portanto, o ser humano está em constante processo de aprendizagem.

A ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial (Vygotsky, 2007). Em outras palavras é o que cerca os 2 níveis de aprendizado do ser humano, aquele consolidado e aquele latente, esta zona está em um ponto fértil, entre o que a pessoa já aprendeu, que pode ser reconhecido através de testes específicos, atividades, perguntas, ou discussões sobre determinado tema e aquele disponível, que a pessoa mostra potencial para aprender, disposição.

Tanto Vygotsky quanto Bakhtin veem a linguagem de um ponto de vista da construção histórica, uma aquisição social. Por exemplo, o Surdo pode ter sua identidade individual, mas ele é preso à sua história e às conexões

sociais que ele faz ao longo da vida, e claro, sob um prisma de experiências visuais. O Surdo é capaz de julgar ou interpretar uma situação vista ou sentida através do que aparece ali e de suas experiências anteriores, e a escrita é um dos instrumentos pensados por Vygotsky como um dos resultados da interação humana.

A escrita precisa ser para o Surdo algo significativo, isto é, ele precisa simbolizar, saber que aquela é a representação gráfica daquilo que os ouvintes articulam com a boca. O aprendiz da escrita precisa vê-la como um aprendizado cultural e que lhe é significativo. Faz-se, portanto, essencial o uso de atividades que ajudem o educador de Surdos a visualizar a zona potencial do estudante, produzindo interações com base nisso, ajudando-o a criar um vínculo positivo com a língua.

Aproximar educadores de Surdos da teoria da ZDP de Vygotsky, pode ser uma alavanca no ensino de L2, porque saber-se-á o que pode estar ali em desenvolvimento na mente do Surdo, quais os brotos e como cuidar deles para que amadureçam. Pode-se dizer que trabalhar com a ZDP é avaliar qual o nível de compreensão de leitura e escrita que o Surdo tem e qual o potencial para aprender mais e então traçar estratégia de acordo com o desenvolvimento do indivíduo naquele momento. Mas é necessário lembrar que o nível de desenvolvimento potencial só pode ser explorado mediante interações com pares, então é essencial que o Surdo que aprende L2 interaja com ouvinte ou Surdo que detém o novo conhecimento (real) e interaja com ele na língua de mediação – a Libras, e o aproxime do objeto de apropriação, no caso, o português.

O nível de desenvolvimento real do Surdo será aquilo que ele aprendeu quando fez aquisição da L1, as funções e capacidades que ele já tem dos processos mentais que já estão estabelecidos. Sobre isso, já existem pesquisas como de Dalcin (2005), que atestam os prejuízos simbólicos que os Surdos têm ao fazer aquisição tardia da linguagem, por isso, entender o que o sujeito compreende em sua língua é essencial para medir o grau de desenvolvimento efetivo.

E por fim, o nível de desenvolvimento potencial, que acontece por meio da mediação e do compartilhamento com um educador experiente, pode levantar o que floresce no Surdo sobre L2 que pode ser regado ali com boas práticas educativas e para isso precisa-se de todos os elementos já mencionados, o aprendizado anterior, o uso dos artefatos sociais e culturais, o que há de maturado biologicamente para potencializar o seu desenvolvimento.

Isto quer dizer que podemos avaliar a zona de desenvolvimento proximal em Surdos para o ensino de L2? Sim. E é exatamente o que se propõe fazer aqui, como prática de ensino cujos parâmetros estão fundamentados na abordagem interacionista sociodiscursiva, conforme veremos mais adiante.



AS BASES SÓCIO-HISTÓRICAS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E O ENSINO DE L2

Neste capítulo, pretende-se demonstrar como o ensino e desenvolvimento de segunda língua é possível, fazendo-se aplicações pertinentes ao ensino de língua escrita como segunda língua para o sujeito Surdo. O mais importante aqui é trazer autores que amparam a ideia de apropriação de segunda língua como objeto de estudo da didática da língua, e que mostram a complexidade deste processo e como ele deve ser levado a sério no ramo da educação, quer se dizer que a segunda língua não pode e não deve ser ensinada de qualquer modo, mas por meio de estudos sérios, principalmente quando se trata de Surdos e da apropriação do português por eles, visto que é uma questão não só de falar duas línguas, mas de inclusão social.

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) é uma corrente teórica derivada do interacionismo social. O próprio idealizador do ISD, o professor Jean-Paul Bronckart, considera-o um prolongamento e desenvolvimento da teoria do interacionismo social, cujo principal representante é, naturalmente, o professor Lev Vygotsky. Observa-se, também, influências linguísticas importantes nessa teoria. Em uma entrevista concedida à Revista Virtual de Estudos de Linguagem (2006b), o professor Bronckart menciona as influências linguísticas que guiaram sua proposta, destacando a influência de Bloomfield, especialmente no que diz respeito à metodologia de análise aplicada em sua teoria, e a grande inspiração vinda de Voloshinov, no que se refere às questões sócio-históricas das atividades de linguagem. Esses mecanismos interativos, oriundos do conceito de “Estatuto do Texto”, são também influenciados pelas concepções voloshinovianas, com a linguagem sendo vista como uma forma de agir.

A abordagem do discurso enquanto uma atividade humana, parte integrante do desenvolvimento humano, nas suas práticas de interação, é central

no interacionismo sociocultural. São justamente essas práticas interativas que o Interacionismo Sociodiscursivo acredita serem capazes de transformar e desenvolver o psiquismo. Dessa forma, nota-se que a teoria de Vygotsky é ampliada dentro dessa perspectiva. Em relação ao conceito de signos, percebe-se o posicionamento de Bronckart, que também faz referência ao estruturalismo saussuriano, destacando a atenção dedicada a essa tradição.

Os signos entram em cena, fazendo emergir o pensamento humano, sendo considerados representações sociolinguísticas particulares. A forma como uma pessoa interpreta individualmente um signo é única, mas esse signo não deixa de ser uma representação social. O signo linguístico, nesse contexto, é mutável e flexível. O professor Bronckart sustenta essa ideia, defendendo que o signo linguístico não é rígido, o que permite variações nas interpretações de textos e até mesmo nas traduções. Essas variações ocorrem devido à simbolização individual de cada ser humano, que interage de maneira única com os sistemas sociais e discursos. Assim, o signo linguístico é mutável, e esse caráter de mutabilidade nos leva ao entendimento central do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

O ISD é, portanto, uma variante das concepções teóricas de Vygotsky, o que será abordado mais detalhadamente adiante. Além disso, o ISD também se apoia no materialismo histórico-dialético, segundo o qual o psiquismo humano não é apenas consciente, mas também historicamente construído. Quando chegamos ao mundo, os signos linguísticos já estão disponíveis para que possamos captá-los e fazer representações individuais a partir do nosso psiquismo. Esses signos não são inteiramente conscientes, mas se materializam ao longo da evolução da espécie humana.

Os textos e discursos são formas de materialização dessas práticas de linguagem, e essa capacidade de organizar essas práticas em formas simbólicas é o que nos diferencia dos animais, segundo Bronckart (2006b). Assim, o ISD se apresenta como uma ciência dedicada ao estudo das práticas de linguagem, que são materializadas a partir do desenvolvimento humano, com os textos e discursos constituindo os principais objetos de estudo dessa teoria.

A proposta do interacionismo social chama atenção para o surgimento do ISD ao levar em consideração a historicidade humana e se diferenciar veementemente do behaviorismo e do cognitivismo (Bronckart, 2007). O behaviorismo atribui toda a formação humana a fatores ambientais, com

um enfoque acentuadamente externo, enquanto o cognitivismo foca na ação humana e sua interpretação com um forte viés internalista. O interacionismo social, por sua vez, oferece as bases para o interacionismo sociodiscursivo ao considerar que nos organizamos socialmente por meio de interações semióticas.

A formação da consciência ocorre no contato que o ser humano estabelece consigo mesmo e com o meio social. É nesse encontro social que o signo adquire um valor comunicativo, e a interação entre as construções sócio-históricas e as estruturas cognitivas é o que permite que o valor comunicativo do signo se estabeleça, levando à emergência do pensamento consciente.

Quando pensamos nesse problema de o discente Surdo não conseguir desenvolver as capacidades leitora e escritora e propomos criar um produto educacional que julgamos ser uma resposta a isso, estamos falando de uma educação integral relacionando aos conceitos que justificam a educação profissional e tecnológica que ainda tem seu sentido muito turvo devido à essa incapacidade de pensar em um currículo mais crítico que priorize as relações universais e não só tecnicistas. A escola pública, através de um currículo diferente, que não é questionado, prepara diferentes classes para diferentes funções. Será que não percebemos que podemos estar preparando um indivíduo somente para determinadas funções de sua classe e, por sua vez, ele continuará perpetuando-o ao estado de subalterno? O Surdo pode continuar a não exercer funções intelectuais em uma empresa por não conhecer os múltiplos objetivos e características dos gêneros de texto do mundo social e do trabalho relacionados às e das relações de produção? Que currículo é esse?

Saviani (2007) diz que alguns indivíduos existem pelo trabalho alheio a partir desta divisão de classes, e isso afeta a escola ao passo que também haverá divisão do que será aprendido, o manual e o teórico-científico. Isto só prova que o ser humano produz sua existência no trabalho, e que se o homem se divide em classes, esse trabalho também sofre a mesma divisão, e, conseqüentemente, a educação tendo como base o trabalho sofre também uma cisão quanto aos conhecimentos que cada grupo irá receber. Pensemos bem, será que não se segue a lógica vigente de divisão de classes quando pessoas com deficiência são segregadas em classes especiais e se decide por elas o que irão aprender?

Kuenzer (1989) critica o lugar da escola e ressalta que ainda se precisa superar o extremismo acadêmico e trazer o saber que é produzido socialmente para este lugar, como parte do currículo de formação, mudar a pedagogia que é praticada com o foco capital extremo, tornar esse currículo de qualidade, principalmente quando se trata de grupos historicamente desfavorecidos pela lógica do capital como é o caso dos Surdos. O segundo grau (referindo-se ao que chamamos hoje de ensino médio), como é falado pela autora, é a oportunidade que a classe trabalhadora tem de se tornar dominante, por isso, fala-se em um ensino médio de qualidade que possa fazer os estudantes crescerem em todos os sentidos e se preparar para enfrentar com qualidade o mundo do trabalho e não com uma formação medíocre só para sobreviver, não é ensinar para a pessoa somente trabalhar, mas para ela compreender o trabalho com uma visão muito mais ampla e plena.

Todos os sujeitos, independente da perda que eles têm por conta de uma deficiência física, sensorial ou do próprio sistema, precisam ter acesso ao conhecimento amplo que vai para além de conhecer as técnicas, mas conhecer as relações de produção que envolvem seu ofício. Kuenzer (1989) usa os termos saber científico-tecnológico e histórico-crítico para se referir ao que propomos aqui com relação ao ensino de segunda língua para Surdos como desenvolvimento das capacidades leitora e escritora, contudo, infelizmente, a escola se pauta em uma questão político-histórica que divide os conhecimentos e escolhe quais conhecimentos serão destinados para quais classes, e os Surdos que estão em escolas públicas carregam as marcas desse sistema, trazendo traços das metodologias para o ensino excludente de línguas.

Diversas mudanças são apontadas por Kuenzer (1989) para que a escola comece a repensar seu currículo: tirar do seu currículo dicotomias entre saber manual e científico, um currículo que repense e discuta a divisão social do trabalho e encontre formas de quebrar o velho princípio educativo dissociando trabalho de educação, formando com foco em um trabalhador que sabe desempenhar trabalho manual e refletir sobre esse trabalho, sabendo as bases científicas deste trabalho, valorizando uma escola que priorize um currículo de formação humana e não só de massas de manobra, formando um sujeito crítico em seu trabalho, não só fazer por fazer, mas mudando o curso e as relações de alguma forma.

Daí, damos aqui o foco na formação cultural, consciente de sua história, a fim de superar o academicismo clássico e o profissionalismo estreito,

uma formação que dê tudo que o trabalhador precise para ser produtivo: ciência, tecnologia, aspectos metodológicos, teóricos e práticos, culturais e sociais. Imagine o sujeito Surdo se apoderar de todos esses artefatos por meio da capacidade de leitura e escrita?

Saviani (2007) concorda com esse currículo crítico e defende a ideia de que trabalho e educação são indissociáveis e somente o cognitivo e o racional não dão conta desse conceito amplo, por isso se parte das relações históricas.

Para se superar o velho princípio educativo tem de se pensar na politecnicidade, ou seja, conhecimento, trabalho e relações sociais devem ser indissociáveis (Kuenzer, 1989). Os conteúdos não devem ser tão específicos, mas em um grau em que o sujeito faça uso disso para mudar a sua relação com a sua produção, não genérica, mas fincado nas bases fundamentais de qualquer ciência que vão ajudar o trabalhador a desempenhar melhor e com qualidade o seu processo produtivo. Por exemplo, se um Surdo que tem como LM a Libras não tem acesso às bases fundamentais da LP, que é a língua de produção em nosso país, as chances de emancipação social diminuem.

Esse conceito de pensar no trabalho como princípio educativo tem suas bases em Gramsci (1982). Os conteúdos curriculares devem ser pensados sempre como uma crítica, a fim de fazer as classes subalternas ascenderem. É essa educação pensada por Marx e engrandecida por Gramsci, a que encorpara a luta das classes marginalizadas (Nascimento; Sbardelotto, 2008). Pensando na escola unitária de Gramsci, assim como Kuenzer, ou mais atualmente Saviani, ambos concordam que a divisão de classes afeta o sistema educacional e reflete no currículo, o que se deveria pensar era em um currículo que enxergue essa contradição para que possamos produzir nas escolas trabalhadores conscientes, isto é, que tenham consciência intelectual da subalternidade e possam se apropriarem desses referenciais para lutarem contra ela.

Será que esse discurso de que o Surdo tem uma língua, a Libras, por isso não precisa aprender o português, não seria os submeter à subalternidade de forma consentida? Afinal, nem todas as informações estão acessíveis em Libras. Então, não seria mais adequado pensar em estratégias didático-metodológicas para que o Surdo desenvolva as capacidades leitora e escritora do português para solucionar o problema do não-aprendizado? O que podemos afirmar é que para que a Libras seja cada dia mais reconhecida e

os espaços se tornem mais acessíveis, é necessário diminuir o abismo entre as classes, ouvintes e Surdos. E para que o Surdo tenha poder para lutar contra o sistema que lhe nega informações, ele precisa ter acesso a elas e no momento essas estão prioritariamente destinadas aos falantes de Língua Portuguesa.

Souza (2021) mostra-nos a seriedade dos estudos de segunda língua, quando considera esses estudos a partir de uma vertente sociocognitiva, em que adquirir a segunda língua conecta-se a uma série de processos complexos: psicológicos, contextuais e ambientais que devem ser levados em consideração. O produto de todo este processo é o que interessa para a linguística e, aqui, para os nossos estudos. O Surdo ao adquirir a primeira língua de modalidade visuoespacial adquire potencialidades e habilidades linguísticas para a aquisição de língua, e são essas habilidades sociocognitivas que o sujeito vai adquirindo devido aos processos citados em Souza (2021), tendo, portanto, as habilidades necessárias internalizadas para o aprendizado de uma segunda, terceira e demais línguas a serem aprendidas por este sujeito produto de um complexo processo de preparação sociocognitiva para aprender uma língua.

Quando Souza (2021, p. 29) fala desses processos ideais e favoráveis para se aprender uma língua, mencionados acima, existem questões contextuais que devem ser consideradas, como: “as políticas linguísticas, as diretrizes educacionais, as circunstâncias propiciadoras de contato linguístico, facilidade de acesso ao discurso em L2” (Souza, 2021, p. 29). No entanto, há lacunas na educação dos Surdos brasileiros quando pensamos nesses critérios ideais, pois as bases educacionais brasileiras não priorizam os métodos e as técnicas adequadas para a internalização tanto do ensino de Libras como primeira língua quanto do ensino de LP como segunda língua.

Pires (2014) apresenta um pouco dessa ideia de ambiente de interação para o aprendizado de L2 para o Surdo. A designação de uma tarefa a um grupo de falantes de Língua de Sinais torna o processo de aprendizagem muito mais satisfatório, os Surdos podem falar sobre o assunto entre si, aumentando a sua bagagem sobre o conteúdo temático a ser abordado e o gênero textual a ser produzido. Os resultados deste trabalho mostram o quanto é importante e essencial a LP, que é a L2 do Surdo, estar em um espaço em que ela possa ser discutida por pares que falam a mesma língua, no caso a Libras, e que os gêneros de texto propostos possam abarcar sua história, sua cultura e os artefatos do mundo ouvinte para aproximá-los afetivamente/efetivamente da Língua Portuguesa.

Por esse motivo, Freire (1996) aponta para algumas exigências para o ato docente e a primeira delas é a rigorosidade metodológica, mas seria essa rigorosidade uma inflexibilidade de currículo, ou seja, algo que fosse tão rigoroso a ponto de não poder ser modificado? Claro que não, inclusive Freire critica a mecanicidade do currículo, ele é feito exatamente para ser criticado, para ser reelaborado na prática docente, o que ele quer dizer, na verdade, é que os professores precisam estar preparados, porque os conteúdos precisam estar linkados, então, estando bem preparados eles conseguirão conectar aquele conteúdo aos aspectos históricos e sociais que estão sendo vividos naquele momento, para que os alunos possam criticar aquele conhecimento e produzir cada vez mais conhecimentos em cima daquele que lhe está sendo passado. Ter rigorosidade metodológica significa repensar em suas práticas e isso implica na forma como os alunos enxergam a disciplina e os conteúdos, com mais afeto ou menos afeto.

O professor, pela lógica Freiriana, deve respeitar aquilo que o aluno traz, a sua bagagem de mundo, esse saber trazido pelo aluno deve correlacionar-se com os conteúdos escolares, isso motiva o aluno à crítica e à participação social, porque a escola pertence à comunidade, faz parte dela, então não podemos desconectar os conteúdos da vivência comunitária e social do aluno. Isso se coaduna com a quarta exigência de Freire (1996), que é a criticidade, exatamente essa qualidade de ser professor que faz com que os conhecimentos de senso comum se tornem ciência, porque a curiosidade é aquilo que nos incomoda, é o problema de pesquisa, e quando ela se torna pesquisa estamos dando uma criticidade a ela, desta forma, impulsiona-nos a nos aproximarmos desse objeto. Portanto, quanto mais nos aproximamos do aluno e da sua zona de desenvolvimento proximal, mais afeto isso gera nele e mais o aprendizado se torna possível.

Um exemplo disso é saber teoricamente pelos estudos apontados por Krashen (1994 *apud* Souza, 2021) em que enfatiza fortemente o filtro afetivo como parte do *input* a ser recebido pelo aprendiz da língua, ou seja, aplicando-se para o Surdo, podemos dizer que algo da dimensão afetiva negativa no decorrer do aprendizado de L2 (Língua Portuguesa) pode interferir na não aquisição desta. Mas o quanto isso é útil para educadores de L2 para Surdos no processo de ensino e aprendizagem? Como isso contribui para a prática no ensino de L2? Neste ponto, entraria a segunda área, um estudo sobre práticas didáticas que elevem a dimensão afetiva, as experiências positivas dos Surdos com a L2.

Pires (2014) ainda lembra que todas as tentativas de execração da Língua de Sinais como forma de mediação da aprendizagem do Surdo foram fracassadas, por isso a forma adotada de produção de um gênero de texto através da interação entre falantes de uma língua que estão aprendendo L2 como necessidade comum foi uma abordagem muito significativa adotada por Pires (2014) em sua pesquisa.

Segundo Souza (2021) para a apropriação de uma L2, consideramos que a questão do não ouvir torna ainda mais difícil o acesso à LP pelos Surdos, devido ao pouco contato com ela, considerando o fato da modalidade de língua (L2) ser oral-auditiva e os Surdos possuem uma das funções sensoriais – a audição, bloqueada. Dessa forma, o contato com a L2 é precário e as condições que propiciam o acesso a essa língua por outros caminhos são poucas. Neste trabalho, a nossa intenção é discorrer sobre as práticas educacionais que viabilizam este acesso.

Souza (2021) ainda se questiona até que ponto as intervenções pedagógicas de somente exposição ao texto em L2 são realmente eficazes para o aprendizado de segunda língua. Será que poderíamos pensar em aspectos da língua adicional que podem ser mais eficientes se usados logo no começo do ensino de L2? Podemos pensar neste sentido, quais aspectos a Libras e o português aparentam, colocando L1 e L2 em contraste, a ponto de ser mais confortável para o Surdo a leitura do texto, antes de expô-lo completamente a um texto em L2? Podemos citar como exemplo, os advérbios na Libras que existem no português com a mesma função, podemos apresentar um texto em português com modalizadores de discurso, mas antes apresentar as peculiaridades que existem nos advérbios nas 2 línguas, isto é, contextualizar os advérbios em Libras e português.

Segundo Souza (2021), já existem pesquisas que se debruçam sobre a aquisição de uma segunda língua em várias áreas, inclusive a psicologia, a linguística aplicada e a sociolinguística. O esforço da ciência é compreender os limites cognitivos para aprender uma língua adicional, conhecendo esses limites podemos adequá-los a melhores práticas pedagógicas e que estas sejam mais adequadas ao ensino de línguas, ou seja, se nos apropriarmos enquanto educadores das bases epistemológicas dos aprendizados de L2 melhor será a aplicação prática deste conhecimento em sala de aula.

Faz-se necessário a compreensão do processo de como este sujeito aprende uma segunda língua, preferencialmente em sujeitos cuja modalida-

de da segunda língua seja de natureza diferente da sua língua primária como é o caso dos Surdos, só então poderemos partir para as discussões de estratégias de ensino da L2 para este público. Souza (2021) ao citar o pensamento de Thomas (1998), conclui que uma coisa são os estudos de como se formam complexamente os mecanismos de aprendizado de uma segunda língua, outra coisa completamente diversa é tomar como campo de pesquisa a didática para esse aprendizado, que será aqui o foco de nossas postulações.

Souza (2021) completa defendendo que:

O ensino e aprendizagem de L2 podem legitimamente ser investigados como processos ou fenômenos discerníveis e distintos do ponto de vista da delimitação do objeto de estudo e, portanto, da escolha dos quadros teóricos e procedimentos metodológicos mais eficientes para sua investigação. Em outras palavras, estamos diante de considerações que apoiam a diferenciação entre o conhecimento de questões atinentes ao ensino de línguas adicionais e o conhecimento sobre a aquisição de L2 (Souza, 2021, p. 35).

Para tanto, empregamos uma abordagem congruente com a lógica da sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que abordaremos na metodologia, integrando às perspectivas socioculturais de Vygotsky e às abordagens teóricas para a didática das línguas do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (2007).

Considerando a compreensão inicial de que a aprendizagem de uma língua adicional ocorre de maneira interativa, e não inata, na seção seguinte, apresentaremos a forma como esses discursos se interligam. Partiremos do pressuposto de que o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) postula que o ensino mediado pelos gêneros de texto desempenha um papel fundamental na apropriação das capacidades de linguagem (leitura e escrita) e, consequentemente, no desenvolvimento humano.

Nesse sentido, compreendemos como as sequências didáticas, as quais descreveremos mais adiante, se configuram como uma metodologia essencial para o ensino dos gêneros textuais. Além disso, em relação à aprendizagem, embasaremos nossa abordagem na teoria sociocultural de Vygotsky, que parte do princípio de que a interação social é crucial para o desenvolvimento cognitivo, levando em consideração os conceitos de mediação e zona de desenvolvimento proximal, que são fundamentais nesse contexto de discussão.

Os gêneros são ferramentas construídas pelo homem para lidar com suas necessidades, as quais vão se atualizando à medida que as coisas se desenvolvem. Nesse processo, surgem novas necessidades, exigindo a criação de novas ferramentas. O gênero textual, enquanto ferramenta de ensino, existe para desenvolver capacidades de linguagem, como a escrita e a leitura, especialmente no caso dos Surdos. Na escola, o gênero de texto será usado para ensinar essas capacidades que o discente usará ao longo de sua vida nas interações linguageiras, nas mediações sociais, por isso, ao ensinar, o educador precisa investir em situações de comunicação que deem sentido àquela aprendizagem.

A Contribuição da Teoria Histórico-Cultural para o Desenvolvimento das Capacidades de Linguagem no Aluno Surdo

A teoria sociocultural de Vygotsky contribui enquanto corrente teórica na implicação dos gêneros textuais na escola para ensinar as capacidades de linguagem. Então, em que sentido a teoria histórico-cultural de Vygotsky pode contribuir enquanto base teórica que garanta que os gêneros textuais podem ser didaticamente necessários para o desenvolvimento das capacidades de linguagem?

Ivic (2010) ressalta que a diferença da teoria sócio-histórica de Vygotsky em comparação com outras teorias está relacionada à creditação que se dá aos aportes culturais, à interação social e à dimensão histórica do desenvolvimento mental para o desenvolvimento de processos psicológicos superiores, diferentemente de Piaget e outros teóricos que dão um crédito exacerbado aos aspectos estruturais estritamente biológicos.

Podemos afirmar que o desenvolvimento de um processo psicológico superior é o pensamento verbal e conceitual, essencial para o desenvolvimento da oralidade e escrita, mas que para Vygotsky seria impossível sem o processo social, histórico e cultural que o ser humano passa nas interações e depois incorpora aquilo como habilidades intrapsíquicas (Ivic, 2010). Pode-se dizer que os gêneros textuais são instrumentos criados historicamente para atender uma necessidade social e que podem ajudar os aprendizes a incorporar capacidades intersíquicas gerais a seu aporte intrapsíquico.

O ser humano dispõe de capacidades naturais, porém, sem as interações seria impossível desenvolvê-las adequadamente, pois se dão através de instrumentos criados pela cultura para mediar esse aprendizado. É através dessas interações que o ser humano agrega às suas funções mentais que são pré-existentes e às que já se formaram ao longo de sua história, tornando-as cada vez mais complexas ou superiores.

A cultura desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das capacidades complexas dos indivíduos. Durante esse processo, eles criam auxiliares externos e instrumentos que podem utilizar para controlar, coordenar e aprimorar suas habilidades, conforme apontado por Ivic (2010). Dito dessa forma, é que aludimos às habilidades languageiras, que podem ser expandidas ou aperfeiçoadas utilizando auxiliares externos, nesse caso, os gêneros textuais. E é importante enfatizar que eles foram produzidos por outros seres humanos e podem servir como instrumento para auxiliar no desenvolvimento das capacidades dos aprendizes, capacidades essas que vamos chamar de processos mentais superiores, principalmente, o pensamento verbal.

Ademais os módulos que serão adotados no decorrer da sequência didática são algumas técnicas que o indivíduo precisa conhecer a fim de que ele adquira novas capacidades, por exemplo, por meio da leitura de exemplares de gêneros textuais para reconhecimento sistemático da infraestrutura desses gêneros de texto que vão mudar a forma como o aluno vai perceber e pensar sobre o estilo de escrita e organização de um deles. A partir do instante em que ele se apropriar desses conhecimentos começará a interiorizá-los e passarão a fazer parte do seu repertório interno, desenvolvendo um controle interno, isto é, intrapsíquico, individual dessas capacidades que estão lhe sendo ensinadas. E aí entram a mediação semiótica, o papel desse sistema semiótico para o desenvolvimento das capacidades, principalmente de linguagem, que são extremamente importantes na teoria de Vygotsky.

Luria (2010) acentua que esse sujeito que é mais experiente, ele vai mediar, ou seja, ele vai apresentar os instrumentos e processos psicológicos externos ao outro, logo depois isso vai se tornar um processo intrapsíquico e a própria pessoa pode usar por si mesma. Nesse momento, o mediador Surdo ou ouvinte (professor e/ou intérprete) que vai ensinar a Língua 2 precisa ter conhecimentos notórios das duas línguas e ensinar instrumentos culturais para que os aprendizes possam incorporar como processos intrapsíquicos individuais. A escrita é uma das habilidades que são adquiridas culturalmente por meio da mediação, enfatiza Luria (2010), quanto mais instrumentos são

ensinados pelo mediador, mais complexos se tornam os processos psicológicos para alcançar o alvo, neste caso, a leitura e a escrita.

À medida que Vygotsky traz o conceito de **zona de desenvolvimento proximal**, ele tenta equacionar o problema da relação entre aprendizagem e desenvolvimento. O educador que trabalha na perspectiva histórico-cultural, ele consegue ter a sensibilidade de olhar com cuidado para aquilo que o sujeito já aculturou, instrumentos que ele já consegue usar e aqueles que através da mediação são potenciais de sua aprendizagem. E é nesse ponto que mostramos a força da sequência didática, pois ela nos ajuda, na primeira produção, a entender o que o educando já tem de conhecimento efetivo e aquilo que através da mediação, isto é, do ensino durante os módulos, pode se tornar conhecimento efetivo.

O sujeito Surdo não ouve, então, isso quer dizer que ele geralmente não tem a mediação semiótica dos adultos que estão ao seu redor para aprender a Língua Portuguesa, então ele não vai desenvolvê-la, apesar de ele possuir todos os suportes naturais, porém, quando não acontece a interação em seu processo histórico, não há registro para a essa língua e isso prova que a competência linguística, seja ela a capacidade leitora ou capacidade escritora para uma língua, é interacional. Diante disso, é que o educador vai precisar usar instrumentos interacionais para essa mediação semiótica, para ensinar a L2 e a escolha dos gêneros textuais para isso tem um papel fundamental, porque são instrumentos de interação, é a forma como a língua é utilizada nas interações e nas ações humanas de linguagem.

Um dos conceitos que vamos utilizar é o conceito de mediação. Essa mediação é o conceito que embasa a interação do ser humano com o ambiente, como ele utiliza instrumentos e signos que foram criados historicamente. Através desses processos superiores psicológicos, eles são incorporados na sociedade e contribuem para o desenvolvimento cultural. Entendemos que é por meio dessa cultura que o ser humano conhece, vê e observa os signos e instrumentos utilizados, e é a partir disso que começam a ocorrer transformações individuais, ou seja, processos psicológicos internos que estão relacionados à interação com o ambiente, através dessa mediação, e que se tornam processos psicológicos intrapsíquicos.

Dessa forma, podemos dizer que a falta de acesso a esses instrumentos, como os sinais auditivos, pode explicar a falta de habilidade do Surdo em adquirir uma segunda língua, como a LP, e, também, pode explicar por

que muitos Surdos que não têm acesso aos símbolos da comunidade surda adquirem tardiamente a Língua Brasileira de Sinais. Portanto, podemos perceber que a mediação explicada por Vygotsky é muito mais complexa do que as teorias da inteligência natural, nas quais o ser humano utiliza apenas artefatos inatos sem interagir com o ambiente. A mediação envolve trazer do ambiente para dentro de si e agregar à sua experiência histórica e cultural, e assim ocorre a interação psíquica.

Portanto, no contexto da teoria de Vygotsky (2007), o conceito de mediação está intrinsecamente relacionado ao conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Na ZDP, reconhecemos um nível de desenvolvimento potencial, ou seja, aquilo que uma pessoa é capaz de realizar com o auxílio da mediação. Nessa etapa, as questões precisam ser mediadas até que sejam internalizadas e as estruturas psicológicas individuais as assimilam como parte de seu desenvolvimento histórico.

Em sua obra, “Imaginação e criatividade na infância”, Vygotsky (2014) destaca que o desenvolvimento da linguagem é mais facilmente alcançado através da oralidade, pois ela permite maior liberdade de expressão. Por exemplo, para um indivíduo Surdo, é mais provável que ele encontre maior facilidade em expressar-se e argumentar sobre determinado assunto de forma sinalizada do que ao escrever sobre o mesmo tema utilizando a sequência argumentativa, pois a escrita é mais abstrata e condicional, requerendo, nesse caso, mediação.

Portanto, quando um Surdo utiliza a Língua de Sinais para argumentar e construir uma estrutura argumentativa, obtemos uma ideia do seu nível de desenvolvimento real. No entanto, quando ele precisa escrever, requer a ajuda de um professor ou de alguém com conhecimento dessa sequência textual para ensiná-lo, o que indica que estamos diante do nível de desenvolvimento potencial, ou seja, o nível em que a mediação é necessária para o progresso.

Os gêneros textuais são convenções sociais e históricas, queremos dizer que é o instrumento que a humanidade encontrou historicamente para se comunicar com seus pares (Dolz-Mestre; Abouzaid, 2015). Os gêneros textuais marcam a identidade de um determinado agrupamento de textos que já estão no ideário cultural de uma língua, e é por esse motivo que ensinar uma língua por meio dos gêneros de texto leva os indivíduos a um aprendizado mais que natural, ou seja, histórico-cultural.

Os gêneros textuais são ferramentas semióticas usadas para mediar o processo de simbolização de uma língua. Dolz-Mestre e Abouzaid (2015) aludem com um exemplo da expressão “era uma vez”, que no imaginário da comunidade linguística é para eles uma expressão já aculturada, remete essa comunidade linguística a um texto de ficção e os leva a usar elementos psicológicos da imaginação. Isso mostra que a própria estrutura consagrada dos gêneros e de algumas expressões cristalizadas em alguns deles podem servir como condutores semióticos. Então, a teoria de Vygotsky (2007) dá conta de explicar o método que aqui será utilizado e é fundamental para o que queremos abordar neste livro.

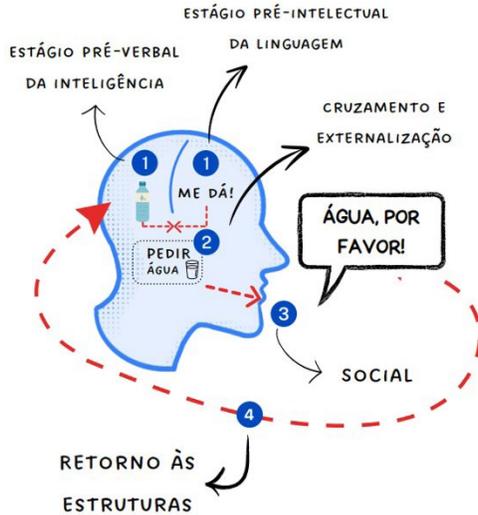
A teoria do interacionismo sociodiscursivo (ISD), a qual abordaremos na próxima seção, também aborda a questão da reestruturação psicológica a partir do ambiente. O ser humano se apropria de elementos discursivos e instrumentos presentes nesse ambiente, os quais desempenham um papel determinante no desenvolvimento psicológico. Nesse sentido, a ZDP de Vygotsky é relevante, pois a partir dela podemos identificar as habilidades linguísticas embrionárias que uma pessoa possui para o futuro.

Sobre a contribuição diferencial de Bronckart, é importante compreender que Vygotsky não defendia a preexistência absoluta de uma ideia, mas reconhecia a existência de um estágio pré-verbal capaz de operar de forma independente no contexto social (Bronckart, 2006a). Ele fundamentava suas ideias em conceitos filosóficos, como os de Hegel e Spinoza, que destacavam a influência do meio social na formação das ideias, indicando que o campo das ideias é nutrido pela interação social que se manifesta no corpo. Bronckart, por sua vez, critica Vygotsky por considerá-lo propenso a cair no extremismo do internalismo, sugerindo que sempre há uma história e uma interação social que prevalece sobre a genética isolada, contribuindo para a evolução social.

Nesse sentido, a contribuição de Bronckart reside na incorporação do papel das atividades de linguagem ao esquema de Vygotsky. Segundo ele, o indivíduo chega ao mundo que contém uma organização social preexistente, permeada por uma história. As atividades de linguagem têm o papel de organizar e nomear esse contexto social, e o ser humano absorve essas estruturas quando o organismo está minimamente preparado para tais interações (Bronckart, 2006a). Isso significa que, mesmo diante de uma boa predisposição genética, o desenvolvimento humano permanece latente se não houver um ambiente propício às interações de linguagem, uma vez que

o conhecimento do mundo se manifesta por meio de diversos prismas. Vejamos os esquemas:

Figura 1 - Esquema de Vygotsky com estruturas preexistentes independentes.



Fonte: Bronckart (2006a)

Figura 2- Esquema de Vygotsky com estruturas preexistentes dependentes de interação com as atividades de linguagem.



Fonte: Bronckart (2006)

Percebe-se claramente o esquema Y de Vygotsky, no qual o psiquismo apresenta fases preexistentes que, ao amadurecerem, convergem e estão prontas para a interação, podendo então se desenvolver de forma autônoma no meio social para a construção do indivíduo. Na segunda imagem, pode-se observar o componente social e as atividades de linguagem organizadas para interagir com as estruturas genéticas e biológicas mínimas. Isso significa que possuímos um psiquismo primário, herdado da evolução, que é moldado pelas atividades de linguagem, as quais organizam o ambiente social. Esse contexto justifica o uso de atividades de linguagem na escola mediadas por situações reais de comunicação.

Os gêneros textuais, portanto, são justamente essas atividades que se cristalizaram de acordo com as formações sociais e históricas existentes, sendo úteis apenas se corresponderem a uma situação comunicativa vigente no momento da produção do indivíduo. Por exemplo, o gênero carta surgiu com uma estrutura específica para atender às demandas humanas da época; atualmente, temos o e-mail, que corresponde a uma nova necessidade de comunicação entre pessoas, e as mensagens instantâneas do WhatsApp, que podem substituir as características do primeiro gênero mencionado.

De acordo com Vygotsky (1930), a evolução histórica do ser humano toma completamente o lugar da evolução biológica, uma vez que o ser humano precisa acompanhar as mudanças psicológicas e materiais da sociedade que o forçam a criar estratégias e ferramentas para isso. Se o indivíduo tem uma evolução baseada na história social então as ferramentas precisam ser ensinadas a partir de um cunho histórico, social e cultural. E isso implica em mais que uma tarefa meramente didática, mas uma ferramenta de luta e ascensão, visto que o modo de conceber o trabalho intelectual foi dividido em classes e boa parte da sociedade não tem acesso aos métodos de ensino que os fazem pensar em sua condição subalterna e nas possibilidades de ascender, já que lhes foi atribuída a tarefa de apenas fazer o trabalho manual, por essa razão é um dever do educador propor o ensino de gênero de texto numa perspectiva histórico-cultural e interacionista sociodiscursiva.

Quando nos propomos a ensinar gêneros de texto, devemos concentrar esforços em conceber o texto como uma unidade funcional da comunicação para que aquele indivíduo possa comprovar que o texto tem uma funcionalidade no dia a dia, conforme Dolz-Mestre e Gagnon (2008). Esses autores, bem como Bronckart (2007), nos incentivam a agrupar os gêneros conforme o tipo de discurso, por exemplo, o teórico, da ordem do expor, mos-

trando os diferentes gêneros e possibilidades de atividades languageiras que exigem a capacidade de argumentar, conhecendo, empiricamente, os modos de uso social dos gêneros que comportam esse tipo de discurso, tendo a possibilidade de em cada caso observar os contrastes e as semelhanças entre os gêneros dessa ordem. A isso Bronckart (2007) chamou de Estatuto dialógico das sequências – narrativa, explicativa, argumentativa, descritiva, dialogal e injuntiva.

Bronckart (2007), no capítulo 6 de seu livro *Atividade, Linguagem, Textos e Discursos*, apresenta um resumo das sequências postuladas por J. M. Adam (1992). Segundo Bronckart, o texto é essencialmente um conjunto de sequências. Em um único gênero textual, podem coexistir diversos tipos de sequências, não sendo necessário que haja apenas uma única. Um texto pode, por exemplo, combinar uma sequência descritiva, uma narrativa e uma explicativa. Essa diversidade remete aos tipos de discursos, pois cada discurso comporta uma organização sequencial específica. O desenvolvimento do conteúdo textual ocorre com base na sequência apropriada ao tipo de discurso, considerando o nível de interação com o destinatário, o objetivo do texto e outros fatores que influenciam na escolha do tipo de sequência a ser utilizado no gênero textual em questão.

Bronckart denominou essa ideia como “**Estatuto Dialógico**” porque a escolha da sequência textual é influenciada pela decisão do agente-produtor, ou seja, pela pessoa que cria o texto. Esse agente-produtor elabora o texto considerando constantemente o destinatário, refletindo sobre como o receptor compreenderá e interpretará o conteúdo. Um exemplo disso pode ser observado nas sequências argumentativas e explicativas, como as que encontramos em uma redação do ENEM, onde a interação entre o produtor e o receptor é evidente.

Ao produzir um texto, o agente-produtor interage psicologicamente com o destinatário, criando uma espécie de diálogo implícito. Essa interação contínua, na qual o produtor antecipa e ajusta sua mensagem de acordo com a percepção do receptor, é o que caracteriza o dialogismo. Portanto, o “**Estatuto Dialógico**” refere-se a essa dinâmica na qual a produção do texto é orientada pela escolha das sequências com base na interação psicológica entre o agente produtor e o agente receptor do texto.

Vamos exemplificar com o gênero textual escolhido para estudo e desenvolvimento nesta pesquisa: a redação do ENEM. O tipo de discurso em

foco é o teórico, o que já foi explicado anteriormente. Esse tipo de discurso envolve a existência de um texto que é produzido sob determinadas condições, levando em conta um conteúdo temático. Esse conteúdo se relaciona diretamente com o mundo cotidiano do destinatário, não se afastando da realidade, mas sim situando-se dentro dela. Assim, o texto expõe um conteúdo teórico que representa uma problemática para o destinatário, ou seja, para a pessoa que vai ler e interpretar o texto.

Quais são, então, as sequências que se encaixam em um texto com esse tipo de discurso? Em primeiro lugar, destaca-se a sequência argumentativa. Essa sequência é fundamental porque envolve um raciocínio que será discutido com base em uma teoria ou tese. Dentro dessa argumentação, são apresentados dados, que serão analisados, justificando a argumentação e a exposição desses dados. Além disso, cabe também a sequência explicativa. Por quê? Porque, ao se apresentar uma tese – uma constatação inicial –, é necessário explicá-la com base em argumentos e dados, levando à resolução do problema e à intervenção proposta. Todo esse processo é orientado pelo destinatário final, reforçando a ideia do **Estatuto Dialógico**.

Na redação do ENEM, por exemplo, isso se manifesta através da combinação das sequências explicativa e argumentativa. O autor isola um elemento do tema proposto, apresentando-o de maneira que favoreça a interação com o destinatário. Dado que o tema aborda um objeto problemático, é necessário explicá-lo para evitar possíveis confusões por parte do leitor. Ao problematizar o objeto do tema e argumentar sobre ele, o autor antecipa a possibilidade de o destinatário contestar o argumento apresentado. Por isso, faz-se necessário incluir uma explicação adicional. Assim, tanto a sequência explicativa quanto a argumentativa são essenciais na estrutura da redação do ENEM, que foi o texto escolhido para esta publicação advinda de um estudo.

O texto é uma construção histórica, aprendemos a falar através das inúmeras interações de gêneros orais que já existem quando nascemos. Por isso, ensinar gêneros é ensinar os alunos a utilizar ferramentas e recursos consagrados pela língua para a produção de um texto com utilidade social, isto é, ensinar a mobilizar os recursos linguageiros, fazendo com que os aprendizes evoluam em suas capacidades de produção para lidar com situações linguageiras cotidianas, como ressalta Dolz-Mestre e Gagnon (2008).

Daí a justificativa do uso da sequência didática para o ensino do gênero de texto, a qual sendo preparada com cuidado, pode oferecer ao mediador

uma visão geral dos obstáculos que os alunos enfrentam nas produções linguageiras, possibilitando uma criação dialógica de atividades nos módulos. Além de que, ao apresentar a situação inicial, os discentes tomam consciência da ação de linguagem que os leva a produzir determinado gênero, permitindo também construir a imagem social do uso do texto no dia a dia.

Não menos importante, devemos considerar que os textos são resultados das formas de interação. Desta forma, compreender os gêneros textuais como atividades linguageiras, significa compreender os processos de produção. As sequências didáticas, agrupando textos de mesmo discurso, ajudam jovens e adultos em atividades práticas utilizadas na indústria, pois se o homem é uma construção histórica e social, então erguê-los ao patamar alto que se encontra neste momento a vida social é diminuir as separações de classes existentes (Vygotsky, 1930).

Aspectos Gerais do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e Aplicações ao Sujeito Surdo

A aquisição de uma escrita é uma das formas complexas do indivíduo se relacionar com o mundo por meio da linguagem e construir novas formas de interação (Rego, 2014). A escrita é um produto cultural que deve ser visto como tal, inclusive em práticas pedagógicas. Atividades sociais podem ser representadas pela escrita dando ao Surdo cada vez mais representações simbólicas, aumentando seu repertório social, em decorrência disso, dando um salto em seu desenvolvimento.

A abordagem interacionista sociodiscursiva de Bronckart acredita que o sujeito desenvolve sua consciência a partir de elementos da linguagem e do trabalho humano, na forma de interação social, as ações humanas são semiotizadas, ou seja, perpassadas por linguagem (Neves, 2006). Foram através dessas interações entre pessoas que tinham a mesma necessidade semiótica (pessoas surdas) que foi desenvolvido um sistema linguístico com um signo visual o qual engloba uma série de culturas e identidades Surdas desenvolvidas através de uma experiência visual, compartilhando do mesmo signo que se torna comunicável entre eles, isto é, completamente comunicável, social, por isso se pode afirmar que as atividades de linguagem são no sentido estrito, sociais.

A aquisição de uma escrita é uma das formas complexas do indivíduo se relacionar com o mundo por meio da linguagem e construir novas formas de interação (Rego, 2014). A escrita é um produto cultural que deve ser visto como tal, inclusive em práticas pedagógicas. Atividades sociais podem ser representadas pela escrita dando ao Surdo cada vez mais representações simbólicas, aumentando seu repertório social, em decorrência disso, um salto em seu desenvolvimento.

Um dos projetos pesquisados é o de Pires (2014) que postula acerca da construção e produção textual a partir de um conhecimento discursivo resultado de uma interação entre Surdos, e apenas depois da construção dos sentidos coletivos era então que o mediador iria trabalhar ali as dissensões com a Língua Portuguesa que tem a ver com a forma como o discurso é produzido na fala do Surdo na sua língua, e o Surdo precisa entender este processo, senão essa L2 nunca fará sentido, porque não fará parte do campo simbólico incorporado por meio de sua língua, compreendido pela Libras.

Finau (2014) que apresenta uma proposta de escrita pela análise da categoria aspectual também concorda com essa concepção de língua socio-discursiva. Se uma criança Surda faz sua primeira aquisição com a Libras, ela precisa simbolizar a escrita daquela língua e não imediatamente a do Português, essa precisa fixar primeiro a escrita no papel simbolizando isso, porque neste primeiro momento o seu vínculo é com a visualidade da língua e não com a oralidade.

A questão primordial de Bronckart é analisar as estruturas e funcionamentos dos discursos e a partir daí relacioná-los com a atividade humana, isto é, nunca dissociar a comunicação verbal dos discursos ideológicos, e pensar no “para que” são produzidos e “para quem”. O texto precisa ser visto como uma atividade de pessoas em interação.

Segundo Bronckart (2007), é por meio da interpretação dos discursos narrativos que o funcionamento psíquico-humano se expande, se enriquece e se reestrutura perpetuamente. Daí a importância de se estudar o modo como a escrita está construída neste universo de textos produzidos.

O interacionismo sociodiscursivo orienta-se nas vertentes da psicologia da linguagem, considerando a produção de textos como uma conduta humana acima de tudo. Essa característica humana elementar é vista nesta teoria em uma dimensão discursiva (Bronckart, 2007). Para o ISD, a língua continua a ser um sistema natural, mas esta é materializada a partir das ações de linguagem, sendo seu uso um mecanismo social, conduta meramente humana.

Segundo Bronckart (2007), a linguagem é desenvolvida primeiro por conta de situações pragmáticas, com um objetivo comunicativo, somente após essa interação social cujo produto é a linguagem, esta poderá ser aparato de outras funções, inserir-se em textos e discursos, até mesmo textos de ordem acadêmica. Para Bronckart, quando o ser humano se apropria das atividades sociais que são mediadas pela linguagem, inclusive elas podem ser não verbais, então poderá estar apto a outras atividades sociais mais complexas e continua se desenvolvendo e aprendendo pela linguagem em contextos de interação, construindo seus discursos, inclusive a escrita.

O interacionismo sociodiscursivo é uma abordagem psicossocial, considerando que as produções de linguagem envolvem fatores psicológicos, contextuais, sociais e individuais de cada sujeito que produz e interage com a produção do outro. Os textos são interdependentes da ação humana e do contexto social que é produzido, é uma conduta humana e tudo o que o ser humano faz e produz tem a ver com a sua história e socialização e os significados que são atribuídos a cada ação humana, por isso, nada que é essencialmente humano pode ser interpretado apenas por um olhar biológico, mas como resultado de inúmeras interações.

Pondera-se que uma unidade verbal é muito mais complexa do que a palavra, e os gêneros textuais são uma categoria de análise, isto é, o texto deve ser considerado em toda a sua dimensão discursiva e devem ser postos para a discussão seus aspectos sociais, sua organização, as questões psicológicas, toda sua ação comunicativa e só então podemos pensar em estruturas morfológicas ou sintáticas.

Nas asserções de Bronckart (2007), os textos são um produto das interações sociais, dependem do uso social que os humanos fazem deles. Quando se fala de texto, se fala de toda uma complexidade das formações sociais, relações de força e conflito. A forma como os textos constroem o mundo tem uma dimensão histórica, as estruturas dos textos se modificam permanentemente porque as formas de interação humana também mudam constantemente, com uma certa permanência, ou seja, quando o indivíduo produz texto ele está efetivando uma atividade de linguagem que perpassa por outros momentos históricos, intertextualizando.

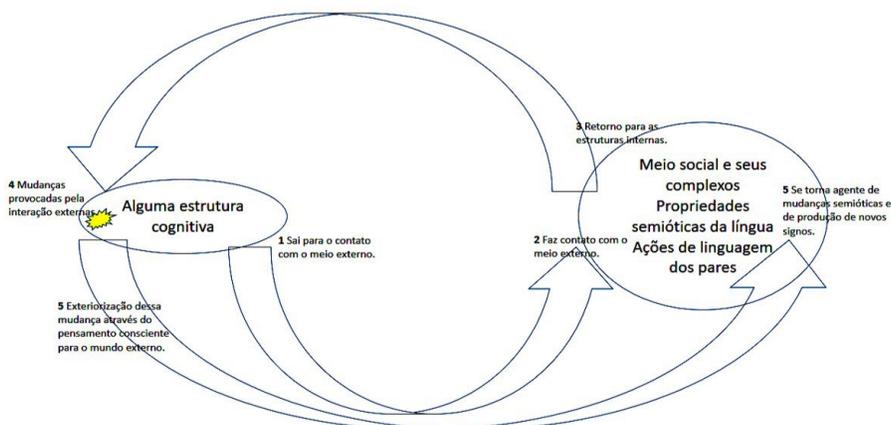
O ISD aproveita o conceito de ação como sendo conduta humana que põe em jogo componentes físicos e mentais. Desta forma, a ação de linguagem é um produto das relações entre atividade física e mental humana

materializada na linguagem, posto que é o cerne da teoria, pois o texto é exatamente este complexo da atividade humana, e cada ser coloca algo de individual em uma atividade, contribuindo para a construção de um determinado gênero. Dizemos, pois, que quando um sujeito produz texto, ele traz para ele os mundos dos quais se apropriou representados de forma verbal, ele expõe na semiotização aspectos pessoais, como ele reconhece os signos, cujos aspectos psicológicos estão na textualidade, propriedades que foram denominadas por Bronckart (2007) de sociosubjetivas.

Subsistem condições capitais para a apropriação de uma língua. Bronckart (2007) acredita que existem propriedades semióticas específicas e muito complexas para serem explicadas apenas pelo viés biológico, não se pode conhecer signos tão complexos sem uma mediação social, ou apenas com os elementos cognitivos. O ser humano, Surdo ou ouvinte, vai se apropriar dos significantes mais elementares utilizando suas capacidades cognitivas, todavia, é por meio de uma intervenção social que ele começa a entender a função daqueles signos, atribuindo a utilidade social e humana. Portanto, sejam signos sonoros ou visuais, eles só podem ser simbolizados e ajudar a formar uma consciência a partir do contato social com aqueles que já carregam a história desses signos.

Ao contrário do que pensam as teorias biológicas ou cognitivas, o ISD acredita que o ser humano nasce sim com estruturas cognitivas e que elas podem ajudar na interiorização da linguagem, mas não elas sozinhas por si mesmas. A partir da exposição a um meio social e cultural o ser humano retorna para dentro de si esses estímulos modificando estruturas internas sejam conscientes ou inconscientes, a partir daí ele começa a semiotizar as relações e adquire a competência de exteriorizar isso de forma mais consciente por um pensamento mais complexo causando também mudanças no seu meio social, conforme Figura 03 a seguir:

Figura 3 - Esquema autoral explicativo do processo de formação de consciência linguística no ISD.



Fonte: esquema autoral com base na teoria do ISD de Bronckart (2007).

Outras teorias também conversam com as mesmas categorias de Bronckart, pensamento, linguagem, consciência, intertextualidade, ação de linguagem, tipos de discursos, mas com vieses completamente divergentes como são por exemplo, as correntes estritamente mentalista que acreditam apenas em processos internos dando pouca importância a processos ambientais e teorias comportamentais que, em contrapartida, se apropriam do ambiente de forma reducionista, o Quadro 1 mostra alguns desses posicionamentos.

Quadro 1 - Teorias divergentes com o ISD.

Teorias em contraposição	O que se contrapõe?
Correntes mentalistas e biologizantes da linguagem.	O ISD considera impossível qualquer ser humano se apropriar de atividades de linguagem somente com o cognitivo, sem interagir. Ele só consegue fazer aquisição de sua língua materna, pelas exposições às atividades de linguagem a que ele é submetido. Não tem como se pensar o aprendizado de uma língua, seja L1 ou L2 sem pensar na atividade social desse sujeito. O bebê pode até reproduzir sons ou sinais por suas capacidades inatas reconhecidas pelo ISD, porém, a construção dos signos e considerando o complexo de propriedades semióticas de uma língua, essas ações devem ser marcadas por uma interação ambiental complexa também. Não é a transformação intrapsíquica (amadurecimento das redes neurais) que dá espaço à interiorização da linguagem, como postula Piaget, mas são exatamente as ações de linguagem, produzidas no meio social, que possibilitam a interiorização dos signos em um movimento de transformação para apropriação das competências de linguagem.

Behaviorismo	A partir de um reforço de comportamento verbal as unidades dos signos vão se interiorizando por estímulos ambientais e contingenciais e com o tempo vão ganhando autonomia deste meio. No entanto, a atividade de consciência da linguagem não seria tão simples e automática no ISD e não explicaria os processos psicológicos de linguagem mais complexos. Para as teorias da interação social o ser humano está sempre em negociação com o meio, não tendo, pois como se libertar completamente do social. O signo tem um estatuto comunicativo não podendo se desvincular do meio que emergiu, pois somente interiorizar um signo por meio de contingências reforçadoras e não compreender ou agregar a esse processo objetivo do signo, seria inútil qualquer aprendizado.
--------------	---

Fonte: Bronckart (2007).

As sequências dadas por Bronckart (2007) baseadas nos estudos de J. M. Adam em “Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo” são em sua constituição dialógicas, pois trabalham com a mediação do texto em seus aspectos sociais, estruturais, psicológicos e linguísticos, ele completa: “Procedem da experiência do intertexto, em suas dimensões práticas e históricas e podem, portanto, como todas as propriedades desse intertexto, modificar-se permanentemente.” (BRONCKART, 2007, p.233). Por isso, que decidimos também nos apropriar um pouco das teorias que estão no mesmo caminho do ISD, conforme o Quadro 2:

Quadro 2 - Teorias convergentes com o ISD.

Teorias em convergência	O que converge?
Vygotsky e a psicologia da linguagem e formação da consciência.	<p>Apoia os conceitos de linguagem aos conceitos psicológicos e de formação de consciência. Leva em conta os fatores naturais ao mesmo tempo que os fatores sociais e de interação são de importância sepulcral na análise dos fenômenos de linguagem.</p> <p>O organismo age no seu meio materializando seu pensamento por meio da interação, ou seja, este é o processo criativo em que o homem cria instrumentos para interagir, e os gêneros textuais são considerados pelo ISD como um desses instrumentos.</p> <p>Vygotsky teorizou o aparelho psíquico como sendo muito mais que estímulo/resposta e memorização disso. Para a aprendizagem existem outros instrumentos psicológicos que o ser humano utiliza, inclusive ele defende as diferentes formas de expressão humana como os mapas, as obras de artes como sendo signos possíveis dos instrumentos psicológicos ou expressão deles, e eles têm uma natureza social, o que é ampliado no ISD, por Bronckart.</p> <p>Através da leitura de Rego (2012), Vygotsky era interdisciplinar, sua teoria dialoga com diversas outras áreas e isso que faz de sua teoria uma das bases dos estudos do ISD, porque ambos acreditam nas questões socioculturais do ser humano, e com mais o acréscimo de</p>

<p>Vygotsky e a psicologia da linguagem e formação da consciência.</p>	<p>Bronckart sobre a sociodiscursividade, ou seja, o homem interage pelo discurso verbal e não-verbal através de sua história e da inserção da cultura em sua mente, e esta tem uma formação sociodiscursiva e a gênese dos gêneros textuais é ação humana processada por essa mente.</p> <p>Além do mais, Vygotsky tinha uma perspectiva de trabalho como formação humana, ação humana consciente e Bronckart considera os gêneros como parte da produção humana, é ação humana, ou seja, também é produto do trabalho humano, podemos dizer que o homem se relaciona com a natureza através do trabalho, então quando o homem cria um texto ele está se relacionando com a natureza tentando responder às necessidades naturais impostas pelo meio por processos psicológicos superiores. O texto é uma das formas de mediação simbólica, a produção de um instrumento, ou seja, de uma representação com uma estrutura específica para responder a uma necessidade que se passa naquele momento histórico, é um signo substitutivo de um desejo humano que se quer naquele momento, por exemplo, o homem quando quer relatar ele cria um gênero textual que tenha uma infraestrutura que responda aquela necessidade.</p> <p>Por isso que quando concebemos texto em Bronckart e criamos sequências didáticas, pensamos que um signo criado tem uma formação histórico-social que nos faz interagir com a natureza pela linguagem e isso tem que estar claro para os alunos para que eles consigam generalizar e ampliar sua visão a partir da premissa de que se o gênero textual existe partindo de uma interação e poderá ser usado na interação.</p>
<p>Bakhtin e os conceitos de língua numa perspectiva dialógica.</p>	<p>Para este autor a palavra nunca é neutra, sempre tem um sentido ideológico ou vivencial (Bakhtin, 1981). As regras da língua não podem ser a única coisa a ser analisada em um texto é preciso considerar a diversidade social em que esta é produzida e isso se reflete no ensino dos gêneros textuais (Souza, 1994).</p> <p>Nesta corrente bakhtiniana acredita-se na língua como fenômeno social, bem como na teoria interacionista sociodiscursiva a língua não é algo acabado, mas segue o fluxo da comunicação verbal, se a sociedade evolui e muda seus instrumentos de ação de linguagem é claro que também o aparelho psíquico e consciente da linguagem vai mudar, isto é, as formas de expressar-se verbalmente vão mudando e as estruturas dos textos vão mudando para atender a essas novas demandas, eles são ativos no processo assim como no ISD de Bronckart.</p> <p>Bakhtin afirma que é a interação verbal que é o ponto mais importante da língua, é a essência dela, há um fluxo contínuo na comunicação e o homem ativamente se envolve neste fluxo.</p> <p>O autor tem uma concepção dialógica da linguagem, mas como assim? A concepção de língua nasce com a interação entre falante e ouvinte, e sempre haverá um discurso dialogando com o discurso atual, o homem não fala sozinho, fala senão mediado por outros discursos que já foram ditos ou ouvidos. Assim a produção de um texto em Bronckart que parte do conhecimento prévio das estruturas textuais e da bagagem social daquele sujeito que produz se coaduna com as concepções dialógicas de Bakhtin quanto à produção de linguagem. Esta concepção nos convida a falar de uma pedagogia da linguagem muito mais ampla e que considera aspectos metalinguísticos e extralinguísticos.</p>

Fonte: Bronckart (2007).

Categorias do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)

Discorreremos agora sobre algumas categorias da teoria de Bronckart, pois como sabemos, este autor idealizou uma nova forma de didatizar os gêneros textuais a partir do amadurecimento das teorias sociointeracionistas para a área de produção da linguagem. Desta forma, sabemos também que ele inaugurou diversas categorias que são conceitos que devemos conhecer para entendermos a forma de conceber os gêneros de texto proposta pelo teórico mencionado.

Ação de Linguagem - Bronckart (2007) usou este termo para aproximar a produção de texto com a conduta humana e, por sua vez, associada às ações não-verbais. Esse é o diferencial do ISD, aproximação dos gêneros de texto e da didática destes às práticas humanas cotidianas. Acontece quando uma ação humana interiorizada ganha formas externas de expressão verbal.

Caracteriza-se por um montante: contexto, conteúdo, questões subjetivas as quais o sujeito mobiliza para estruturar uma intervenção verbal que irá fazer. Se um sujeito Surdo vai a um palanque falar sobre os direitos linguísticos dos Surdos, ele mobiliza estruturas psíquicas, prosódias, sua história de vida como Surdo, recursos visuais, avalia o contexto, os emissores, mobiliza o conteúdo para praticar uma ação de linguagem.

Formações sociodiscursivas - Os seres humanos constroem relações e formas de interagir complexas, assim irão estruturar os signos de acordo com essas formas de interação, o que no ISD chamaremos de gêneros de textos, que podem ser pensados a partir de uma conduta/interação humana, que precisa de uma forma específica de interagir, ou seja, uma infraestrutura diferente para cada gênero textual. Essas formações são complexas e precisam ser percebidas de um ponto de vista cultural, social, linguístico, profissional etc. O ser humano somente consegue discorrer sobre determinado conteúdo temático, fazer inter-relações em seu texto se tiver tido ao longo de sua formação, contato com os diversos tipos de discursos sociais e interacionais com seus pares. Por exemplo, no gênero de texto redação do Enem, há uma estrutura sociodiscursiva ali, há argumentos e uma lógica de conectivos que são característicos desse gênero. O texto pertence a uma formação discursiva que parece neutra, o emissor (enunciador, autor etc.) centra-se

em convencer o público ao expor a opinião de forma mais velada através de teorias ou discursos que sustentem aquela ideia. Já em um artigo de opinião, o autor deixa clara sua opinião pessoal ali, inclusive ele pode ser socialmente conhecido como alguém que defende aquela tese, são formações sociodiscursivas que permeiam gêneros de texto diferentes com objetivos um pouco parecidos, temos gêneros da ordem do EXPOR construídos em formações discursivas diferentes.

Bronckart (2007) começa a pensar em como a língua e seus sentidos vão se formando socialmente e se transformando em textos e nomeia esse processo de formações sociodiscursivas.

Gênero de texto - As formas peculiares de textos e de expressão das produções verbais que uma comunidade, em um tempo específico, utiliza uma estrutura para tal necessidade emergente de comunicação. Para ser, efetivamente, um gênero em ISD, ele precisa funcionar, ter uma organização ou infraestrutura. Os gêneros estão ligados diretamente às ações de linguagem, não importa qual meio essa espécie de gênero de texto pertença, se ela tem uma característica estrutural própria e uma organização interna peculiar, é considerada um gênero. É como se aquele texto tivesse unidades comunicativas e critérios linguísticos que o colocassem em um grupo específico de textos. Um gênero sempre estará correlacionado a uma ação de linguagem específica.

Uma mensagem veiculada, que tenha uma estrutura linguística e que atinja de alguma forma o público a que se destina, com mais ou menos interações, chamamos de gênero de texto. Os gêneros são relativamente estáveis em sua estrutura, aponta Bronckart (2007), porque eles foram criados por conta de uma atividade de linguagem que tem objetivos, públicos e interesses bem definidos e sua estrutura acompanha estes contextos, podendo ser alterados ou até mesmo originar novos gêneros de acordo com as mudanças sociais que exigem ações de linguagem.

Jean-Paul Bronckart, sob a perspectiva do interacionismo sociodiscursivo, define gênero de texto como uma categoria que abrange textos dotados de características relativamente estáveis. Para Bronckart, esses textos são produtos finais de atividades de linguagem que estão em constante funcionamento, influenciados por formações sociais, objetivos e outras questões sociais que mediam as relações textuais. Ele ressalta que os gêneros não devem ser vistos como objetos de classificação fixa e definitiva, o que contraria

a visão dos gerativistas. Estes últimos consideram os textos como manifestações de uma competência textual inata e universal, organizados em níveis sintáticos, e entendem os gêneros textuais como extensões dessa competência gramatical inata, desconsiderando, assim, a dimensão sócio-histórica do texto e a diversidade dos gêneros textuais.

Tipos de discurso - Quando nos referimos a elementos que compõem o gênero, elementos sociais, históricos, aspectuais, como por exemplo, se um texto do gênero argumentativo, uma tese, for escrita sob um olhar sociológico, temos um tipo de discurso diferente de uma tese escrita sob a óptica psicanalítica, aqui há os traços do produtor individual, traços da época vivida e dos discursos elaborados em torno do conteúdo em que o gênero foi escrito. Cada gênero tem uma identidade, tem marcações linguísticas peculiares que só existem nele e foi isso que Bronckart chamou de tipo de discurso.

Os tipos indicam como foi a construção social daquele texto, como ele se originou no mundo e passou a veicular. Aqui não se considera que o ser humano estaticamente e inatamente já detém algumas capacidades textuais, mas sim que há uma dimensão sócio-histórica nessa produção, por isso a terminologia tipos de discurso pode dar uma proporção menos simplista ao que chamamos de gêneros textuais. A partir da identificação do discurso presente na estrutura do texto que o classificamos em um gênero.

Reconhecemos um tipo de discurso quando analisamos os modos de produção daquele texto, bem como seus mecanismos de textualização, mecanismos enunciativos que dão ao gênero características dele. Para isso, precisamos entender os 4 tipos de discursos propostos por Bronckart (2007):

- Discurso interativo: há uma interação entre os agentes do discurso, há um diálogo que se passa ali na estrutura do texto. A situação de linguagem em curso tem um embaçamento espaço e tempo, o diálogo entre os personagens com um discurso direto está muito ali próximo deles e longe do leitor, apesar de ser em um espaço comum a muitos leitores, um espaço pelo menos conhecido, mas é uma interação muito provada entre personagens que pode ter uma implicação para o mundo do leitor. O cartoon é um exemplo disso há um diálogo muito particular entre os personagens, marcado por mecanismos linguísticos como 'eu', 'me', 'você' (se referindo ao outro personagem), porém o conteúdo temático é uma crítica ao mundo originário que de certa forma atinge o leitor. No gênero

“romance” temos a presença deste tipo de discurso, uma interação muito particular entre os agentes do texto.

- Discurso teórico: O objetivo desse discurso presente no texto é uma exposição de um conteúdo ou conceito, não temos aqui claramente espaço e tempo, é um discurso atemporal, não há uma interação proposital com o agente. Observamos muito este tipo de discurso em gêneros científicos, como dissertações, em glossários ou dicionários. Aqui o autor depende menos do tempo e espaço de quem o lê ou do mundo ordinário, sem interação entre os dois mundos discursivos.
- Relato interativo: há uma interação direta com o agente leitor, aqui claramente os personagens não conversam entre si, mas algum agente relata algo para o público, não é ensimesmado, mas aqui o leitor é chamado a ouvir o relato, à medida que o produtor fala diretamente, ele conta um relato. Neste caso, o narrador e o personagem aparecem sempre no discurso com marcas linguísticas muito pessoais, podendo ser um relato sobre si para alguém. O quadro temporal aqui é explícito. Este gênero além de estar presentes em alguns tipos de romance, também estão presentes em críticas de filmes, em que o narrador apresenta fatos sobre pontos importantes de um filme interagindo diretamente com seu público e localizando tempo, espaço e ambientes, até mesmo relatando as sensações na hora em que este assistiu à película.
- Narração- há uma disjunção do mundo real do destinatário como no caso dos romances, em que o tempo e o espaço não necessariamente precisam estar implícitos, se tiver implícito não provoca rupturas no entendimento, o tempo e o espaço estarão ali explicitamente ou por elementos não muito bem definidos ao longo do texto. Essa é a diferença que Bronckart faz entre narrar (a disjunção do mundo criado, com o mundo dos agentes) e o expor (a conjunção dos dois mundos), por isso no discurso teórico os mundos são os mesmos, no expor o agente não precisa se situar em um mundo diferente do seu.

A infraestrutura dos gêneros textuais estão diretamente relacionadas com o discurso, e, não só isso, como também como esse discurso se articula e quais as sequências são utilizadas para aquele tipo de discurso. Como

mencionado no tópico 3.1. o agente-produtor faz escolhas sobre esse nível a partir desses parâmetros, inclusive como essas sequências vão estar ligadas, a partir de que mecanismos de textualização, quais as vozes comportam aquele tipo de discurso.

Os mecanismos de textualização se comportam de forma significativamente diferente de acordo com o tipo de discurso, desempenham um papel fundamental na progressão do conteúdo temático de um texto. Eles são responsáveis por estabelecer conexões entre as diversas partes do texto, transformando-o em uma unidade comunicativa coesa. Esses mecanismos estão incorporados na estrutura do texto e desempenham um papel essencial ao garantir a ligação entre as diferentes seções, desde o início até o término do texto.

Bronckart (2007) aborda precisamente as características dos mecanismos de textualização, enfatizando aspectos como a continuidade e a ruptura. Por exemplo, as conjunções desempenham um papel importante ao indicar tanto continuidade quanto oposição dentro da estrutura textual. Elas podem unir pensamentos sequenciais ou introduzir contrastes por meio de advérbios, pronomes e conectivos. Embora os Surdos possam estar bem-informados sobre o conteúdo temático, muitas vezes enfrentam dificuldades em conectar de forma eficaz essas ideias. É por esta razão que compreender e aplicar adequadamente os mecanismos de textualização é crucial para assegurar a fluidez e a clareza do texto, permitindo que a progressão do conteúdo ocorra de maneira natural e coerente.

Em seu trabalho, Batista (2020) identifica alguns erros comuns presentes em textos produzidos por Surdos. Um desses erros é a ausência de preposições, pois devido à influência da Língua de Sinais, os Surdos podem omitir ou utilizar erroneamente preposições no texto escrito. Isso acontece porque as preposições têm pouca representatividade na Língua de Sinais em comparação com o português. Além disso, Batista (2020) destaca a ausência de flexão verbal nos textos dos Surdos. Embora a Língua de Sinais Brasileira (Libras) represente aspectos verbais por meio de movimentos, velocidade e frequência, é desafiador para o Surdo traduzir essas nuances para o português escrito.

Outra questão abordada na pesquisa é a derivação de palavras, na qual substantivos e verbos podem ser compartilhados pelo mesmo morfema. Os Surdos, conscientes do significado na Língua de Sinais, porém, usam

substantivos como verbos e vice-versa ao escrever em português. Outra marca é a ausência de pronomes relativos. Na Língua de Sinais, contextos e expressões podem esclarecer significados, o que difere do português, no qual pronomes relativos como “onde” e “em que” são usados para ligar frases e indicar lugares.

Na Libras, assim como em outras línguas, os mecanismos de textualização desempenham um papel crucial na construção de sentido. Expressões faciais, movimentos e contextos podem contribuir para a compreensão das mensagens. Contudo, essa complexidade enfrenta desafios na transposição para o texto escrito em português, exigindo uma abordagem sensível e atenta para garantir que o significado seja transmitido de maneira eficaz.

O Surdo utiliza elementos não manuais para construir sentido na Língua de Sinais, embora enfrente desafios ao converter esses elementos para a forma escrita em português. A estrutura sintática da sua língua é baseada em características espaciais. Os verbos, por exemplo, possuem uma sintaxe espacial específica. Os Surdos tendem a transpor para a escrita as estruturas de sinalização que estão acostumados a usar na Língua de Sinais, o que pode resultar em diferenças significativas na sintaxe entre as duas línguas.

O autor também destaca fenômenos presentes na Libras, como a “topicalização”, que influenciam a escrita em português. Isso será abordado no capítulo 5, onde se discutirá a estrutura da Libras e a necessidade de repensar a abordagem didática para a produção de textos compreensíveis para Surdos. É importante reconhecer que a língua do Surdo possui uma estrutura diferente, o que exige que os educadores compreendam essas nuances.

Erros de sequência lógica na estrutura frasal são comuns devido à influência da estrutura tópica da Língua de Sinais. Os Surdos podem reorganizar elementos da frase, colocando o tópico no início, o objeto na frente e o sujeito no final da frase. Isso é conhecido como estrutura de topicalização e pode resultar em construções que parecem ilógicas na gramática do português.

O que se depreende é que a compreensão das diferenças estruturais entre a Língua de Sinais (LS) e o português é essencial para criar oficinas didáticas de ensino adequadas para os Surdos. Isso inclui o reconhecimento das características espaciais e da sintaxe particular da LS, bem como a atenção aos fenômenos que influenciam a escrita em português, resultando em textos mais compreensíveis e coerentes para a comunidade surda.

Os tipos de discursos se articulam no texto por meio dos mecanismos de textualização, que atuam como pontos de junção entre as frases. Esses mecanismos de textualização podem ser vistos como os pontos de conexão entre diferentes partes do texto, permitindo que o texto flua de forma coesa. Bronckart (2007) identifica três subconjuntos dos mecanismos de textualização, e um deles é a “conexão”. Esses mecanismos, também conhecidos como organizadores textuais, são responsáveis por vincular o texto desde o início até o fim, criando uma sensação de continuidade. Eles podem conectar ideias sucessivas, romper com a ideia anterior ou manter a ideia ao longo do texto, algo que é comum em textos que comportam o discurso teórico.

A coesão nominal é outro subconjunto mencionado, que envolve o uso de pronomes e anáforas. Os Surdos utilizam pronomes e anáforas por meio de gestos ou apontamentos, dando a sensação de continuidade ao fazer referência a algo previamente mencionado. No entanto, a transferência desse conceito para o português escrito pode ser desafiadora para os Surdos.

A função dos mecanismos de textualização, como a conexão, é evitar que as frases pareçam isoladas e independentes do restante do texto. Eles garantem a ligação entre as partes do texto, conferindo-lhes uma coesão global. Esses mecanismos são adaptáveis e variam de acordo com o tipo de discurso, possuindo um valor lógico específico de acordo com o contexto. Portanto, o Surdo precisa compreender essa dinâmica para utilizar adequadamente esses mecanismos ao produzir textos em português escrito. Isso é particularmente relevante para a compreensão do valor lógico por trás das conexões feitas nos textos, uma habilidade crucial para uma comunicação eficaz.

No interacionismo sociodiscursivo, as unidades verbais não podem ser consideradas isoladamente, pois estão intrinsecamente ligadas ao contexto social e à lógica social. Elas precisam estar inseridas em ações humanas para serem verdadeiras unidades verbais. Conforme Bronckart (2007), o termo “ação de linguagem” é utilizado para descrever essas unidades psicológicas. Quando um sujeito produz um texto, ele evoca versões que possui do contexto social, versões que foram internalizadas por meio de representações das situações linguísticas. É a partir dessas representações internalizadas que o sujeito produz o texto. Portanto, o texto não está desconectado do meio social.

Essa estreita relação entre o interacionismo sociodiscursivo e as teorias histórico-culturais demonstra a importância dos conceitos de zona de

desenvolvimento proximal, internalização e sequências didáticas. A produção do sujeito reflete uma visão interna do meio social, que se manifesta em sua escrita e interpretação do texto. A partir disso, é possível compreender o estágio de desenvolvimento do sujeito e seu potencial de aprendizagem. Até mesmo a escolha do gênero de texto está relacionada a essas condições de produção, como o contexto em que ocorre a produção e as unidades psicológicas internalizadas pelo agente produtor naquele momento.

Schneuwly e Dolz (1999) concluem, a partir dos estudos de Bronckart (2007), que essas ações de linguagem consistem em produzir, compreender e interpretar e memorizar um conjunto de enunciados orais ou escritos (Schneuwly; Dolz, 1999, p. 6). E ainda dizem que essas ações de linguagem dependem de algumas capacidades por parte do sujeito, as quais eles enumeram: (i) adaptar-se às características do contexto e do referente; (ii) mobilizar modelos discursivos e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (Schneuwly; Dolz, 1999, p. 6). Isso quer dizer que produzir um texto é muito complexo e envolve uma série de questões sociais e individuais em interação.



ASPECTOS DIDÁTICOS E METODOLÓGICOS DO ENSINO DE L2 PARA SURDOS

Primeiros Apontamentos sobre o Processos Didático-metodológicos

Esta publicação adveio de um estudo de caso onde levantamos as características apontadas por Gil (2002) que confirmam e validam nossos procedimentos, sendo um estudo profundo e particular de poucos casos. No estudo de caso, é necessário compreender o que são casos. Segundo Gomes Neto, Albuquerque e Silva (2004), esses casos referem-se a fatos isolados ou ocorrências em pequenos grupos. A partir dessas ocorrências, estudamos os fatos para desenvolver ideias e procedimentos que podem ser aplicados em grupos maiores e mais amplos.

O estudo de caso é um tipo de investigação qualitativa, pois nos permite discutir informações a partir de quatro casos isolados de Surdos, embora a situação esteja presente em quase todas as escolas do Brasil, onde a pesquisa também pode ser aplicada. Inicialmente, estamos focando no Instituto Federal do Maranhão, Campus São Luís-Centro Histórico, com esses quatro casos, mas a publicação dessa pesquisa tem como objetivo orientar a prática metodológica e como procedemos na aplicação dos métodos de ensino de L2 e como deve ser aplicada em outras escolas de formação integral. O que queremos que os leitores ou replicadores dessa metodologia entendam é que a teoria e os resultados se confundem com os próprios aspectos metodológicos, por isso, compreendê-los aqui é de suma importância. À medida que aplicamos a metodologia de sequências didáticas, coletamos resultados e vamos aplicando novas sequências com base nessas respostas.

No nosso caso, existe um fenômeno recorrente: As capacidades de leitura e escrita de Surdos no ensino médio integrado. Esse problema, ob-

servado nas escolas de Educação Profissional e Tecnológica, foi avaliado no Instituto Federal do Maranhão, Campus Centro Histórico, em casos específicos. Manipulamos variáveis para testar diferentes resultados, com base na percepção da escrita desses sujeitos e na reescrita por meio de sequências didáticas. Essas sequências seguiram uma lógica específica, adaptada às particularidades dos casos. À medida que aplicamos uma oficina referente a uma etapa da sequência didática, percebíamos a necessidade de criar outra oficina para atender a novas demandas identificadas. Assim foram criados modelos de sequências didáticas para serem aplicadas para desenvolver o tipo de gênero que apresentamos aqui.

Esses casos foram escolhidos especificamente por serem Surdos do ensino médio com dificuldades na escrita da Língua Portuguesa. Baseados no referencial teórico do **interacionismo sociodiscursivo**, acreditamos que poderíamos ajudá-los a melhorar suas habilidades de escrita em português, e isso foi validado com os resultados. Para isso, selecionamos o gênero **redação do Enem**, que é exigido no Exame Nacional do Ensino Médio. Utilizando esse gênero textual como ponto de partida, trabalhamos com outros gêneros textuais da ordem do EXPOR organizados por meio de sequência argumentativa, visando desenvolver a capacidade de argumentar dos alunos Surdos. Inicialmente, os alunos argumentaram de forma sinalizada e, posteriormente, de forma escrita, a partir de suas primeiras tentativas de escrever aquilo que haviam sinalizado.

Gomes Neto, Albuquerque e Silva (2024) indicam que os estudos de caso são construções procedimentais, devendo, portanto, seguir uma construção lógica. Baseando-se nessa lógica, elaboramos e aplicamos sequências didáticas, respeitando a necessidade de cada etapa. As escolhas e sequências foram feitas de acordo com a lógica que a escrita dos alunos exigia, atendendo às suas necessidades específicas e às observações dos avaliadores. O resultado disso foi uma sequência didática que encontra-se no portal EduCapes no endereço <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/870565>, e pode ser acessada gratuitamente. Esta publicação é, pois, uma orientação quanto a como usar os procedimentos para a aplicação deste produto.

Neste estudo de caso, seguimos os três passos da Pesquisa Qualitativa para o estudo de caso, conforme propostos por Gomes Neto, Albuquerque e Silva (2024). Primeiramente, realizamos a extração, identificando e coletando as informações relevantes do caso para o nosso problema de pesquisa. Fizemos um recorte específico do problema, focando na não observância da

norma culta da LP na escrita dos Surdos e na falta de capacidade de leitura e escrita de gêneros de textos.

O segundo passo foi a **comparação**, onde confrontamos os dados coletados com a literatura existente. Descobrimos que as dificuldades relatadas na literatura sobre o ensino de LP para Surdos são reais e bastante semelhantes às observadas em nosso estudo. Essas dificuldades incluem problemas estruturais e metodológicos que serão discutidos detalhadamente no capítulo 7 nas discussões sobre as oficinas.

A partir da **análise**, identificamos as necessidades dos Surdos em relação ao aprendizado dessa e criamos sequências didáticas baseadas em um gênero textual específico. No capítulo 5, sobre estrutura da Língua Brasileira de Sinais, esclarecemos que a diferença entre a LS e a LP é significativa, especialmente em termos de estrutura. Isso exige que o professor preste atenção a essas nuances ao ensinar português.

As metodologias aplicadas nas sequências didáticas foram elaboradas considerando essas peculiaridades da LS em relação à LP. Assim, tentamos adaptar nossas estratégias de ensino para melhor atender às necessidades dos alunos Surdos, reconhecendo as especificidades de suas dificuldades.

Nosso estudo de caso é do tipo exploratório (Gerring, 2019). Embora tivéssemos uma hipótese inicial, ao longo do estudo percebemos outras nuances e passamos a reconstruir nossa sequência de atividades, elaborando novas oficinas. Selecionamos casos que se relacionam com a hipótese inicial, que abordava o não-desenvolvimento das capacidades de linguagem dos Surdos para a LP. No entanto, encontramos variações dessa hipótese, com alguns Surdos apresentando incapacidades mais acentuadas e outros com incapacidades menos acentuadas.

Na primeira etapa, fizemos alguns questionamentos para entendermos se realmente se tratava de um estudo de caso: o que se queria responder? o que se queria esclarecer? Quais os limites sociais que não estavam definidos naqueles casos específicos que movia nossa pesquisa a um estudo de caso? Quais as hipóteses em torno do caso que se queria confirmar ou anular? Existe um questionamento contemporâneo que se quer responder?

Após a fase das definições de problemas e questionamentos a resolver, definimos o tipo de estudo de caso, destarte fizemos um estudo de caso múltiplo (Yin, 2001). Com o estudo de caso múltiplo, a aplicação com um grupo pequeno de Surdos, pode-se replicar e usar a metodologia com outros

pares. Tivemos como assunto de investigação, neste caso, a compreensão do fenômeno social que é o não desenvolvimento das práticas de linguagem – capacidades de leitura e escrita – de segunda língua nos Surdos brasileiros, e este estudo de caso pretende compreender esta fronteira, não muito clara entre o fenômeno “Surdos que não aprendem Língua portuguesa” e o contexto “ambientes e metodologias de aprendizagem”.

Com este estudo de caso múltiplo pretende-se responder: **por que os Surdos não aprendem Língua Portuguesa? Uma metodologia como a sequência didática pode trazer resultados, quais? Se forem positivos, por quê? Quais as lacunas desta metodologia?** Se dentro deste grupo de Surdos pesquisados, parte deles não conseguir ler e escrever um gênero de texto, e parte deles alcançar estas práticas de linguagem, **o que se tem a falar destas múltiplas experiências?**

Inicialmente, realizamos um levantamento diagnóstico sobre a prática do ensino de L2 para Surdos, com o objetivo de identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos Surdos no contexto educacional e as lacunas ainda existentes. Esse levantamento confirmou nossas hipóteses de que, no Instituto Federal de Educação do Maranhão, os Surdos não conseguem aprender a leitura e a escrita de textos, em parte devido às metodologias utilizadas, que não abrangem os aspectos sociodiscursivos de sua aprendizagem. Essa hipótese foi verificada por meio da aplicação de oficinas de LP, utilizando gêneros textuais como instrumento de ensino e aprendizagem, com Surdos do ensino médio integrado no Instituto Federal do Maranhão, Campus São Luís-Centro Histórico, na sala de AEE, constituindo a primeira parte do estudo de caso.

Além do levantamento diagnóstico, foi necessário investigar quais as capacidades de leitura e escrita da LP que eles tinham já desenvolvidas, para isso aproveitamos o grupo de pesquisa classbi (grupo de pesquisa classe bilíngue), um grupo de pesquisa criado anterior a essa pesquisa com o objetivo de instituir a cultura bilíngue no Campus Centro Histórico. Dado que o ensino de LP é um microtrabalho deste grupo, resolvemos inserir a execução destas oficinas a esse grupo já existente, o que facilitou o trabalho no sentido de profissionais que já estudam a área poderem executar com maior rigor científico.

A partir da aplicação da primeira etapa da sequência, pudemos concluir o diagnóstico separando-os em 2 grupos distintos, os que não tinham

nenhuma base de leitura e escrita e os que já sabiam escrever com influência da Libras sobre sua escrita. A verificação dessa escrita se deu com base nas avaliações já realizadas pelo grupo bilíngue e pelos intérpretes que já acompanhavam os alunos Surdos em sala de aula.

Após os estudos bibliográficos, o levantamento de dados dos Surdos, estudamos a melhor proposta de gênero textual e decidimos pelo gênero redação do ENEM, porém, nossa sequência didática trouxe inúmeros gêneros de textos da ordem do EXPOR para o domínio da estrutura dos textos argumentativos, conforme veremos nas discussões. Além do mais, propomos, antes disso, a leitura de gêneros de textos mais simples como comentários de postagem no Instagram, charges e tirinhas para aguçar o senso crítico dos alunos, indispensável na produção do gênero de texto redação do ENEM.

Entretanto, queremos salientar que as observações anteriores nos deram uma ideia de como começar a sequência didática e quais gêneros de texto seriam ensinados, todavia, o que nos deu ampla ideia do que realmente deveríamos inserir em cada módulo foi a primeira produção, parte da primeira fase da própria sequência didática como relataremos na próxima seção.

De posse das observações e análises mencionadas acima, discutimos as descrições os resultados apontados por elas que compararemos com os resultados a partir da aplicação de cada etapa das oficinas que comporam a sequência didática. as observações e análise de primeira produção nos serviram de base tanto no sentido quantitativo, pois tivemos a noção do quanto eles escreviam e entendiam a leitura da LP, pela quantidade de erros e acertos, quanto qualitativo, pois conseguimos mensurar a qualidade dessa escrita.

Com isso nos foram trazidos dados sobre os conhecimentos prévios e sob quais os conteúdos deveriam ser ensinados durante a realização dos módulos, tanto a nível da planificação dos textos, dos mecanismos de textualização como também dos mecanismos enunciativos. Desse modo, pudemos entender qual a relação anterior desses Surdos com a L2, neste caso a Língua Portuguesa.

Sequência didática

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) consideram a sequência didática para os gêneros textuais uma estratégia para se alcançar as capacidades utilitárias e sociais de um texto, com essa metodologia os aprendizes podem

se apropriar de técnicas e noções de como estruturar diversos gêneros de textos (orais e escritos) que lhes são solicitados em várias situações comunicativas nas quais se inserem e ter afinidades com eles a ponto de saber reconhecê-los e produzi-los, isto é, o texto estará em uma posição de utilidade social, seja uma propaganda de TV, uma conversa de família, uma carta de amor etc. Os autores supramencionados definem a sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 97).

Em Dolz-Mestre (2015), as questões interacionais do discurso assumem uma relevância significativa, eles enfatizam a escuta como parte do processo, os discentes precisam ter um ambiente favorável para ouvir a palavra do outro porque é uma parte do aprendizado de linguagem. O autor também enfatiza o estabelecimento da situação para que os alunos compreendam o texto como uma ação de linguagem e não como uma atividade superficial, por isso, o trabalho com gêneros é tão importante, porque traz elementos da vida real em que esses textos são utilizados.

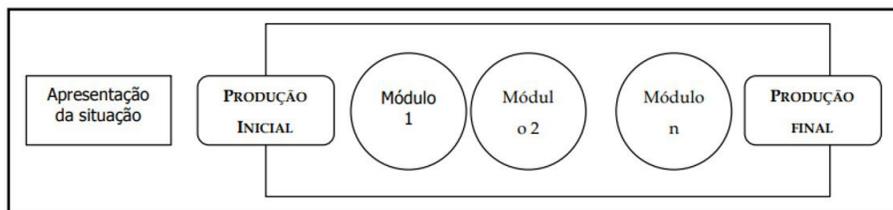
Dito isso, o professor precisa se preparar para tornar a sequência didática significativa e importante para a vida dos alunos, definindo critérios específicos e quais capacidades de linguagem devem ser desenvolvidas, quais as capacidades que os alunos devem desenvolver para escrever um texto e planejar cada módulo de acordo com a avaliação das capacidades e necessidades dos alunos.

Uma sequência didática para o ensino de produção textual, neste caso, a leitura e escrita para Surdos, precisa centrar nas múltiplas dimensões que existem na produção de um texto escrito, e essas foram pormenorizadas por Bronckart (2007), por isso, usaremos o ISD (Interacionismo Sociodiscursivo) como fundamentos da sistematização das sequências para o conhecimento textual e desenvolvimento das capacidades leitora e escritora.

Dolz-Mestre, Noverraz, Schneuwly (2001) e Bronckart (2007) defendem de forma convergente a importância dos gêneros textuais no desenvolvimento das capacidades linguísticas, isto é, são atividades de linguagem que possuem uma estrutura sistemática de acordo com a situação imposta na interação. Desta forma, quando propomos uma sequência didática, o objetivo é dar aos sujeitos Surdos acesso às práticas languageiras emergentes e àquelas com o uso mais restrito, mas que de alguma forma eles encontrarão no mundo do trabalho.

A sequência didática é composta basicamente pelas seguintes etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. A seguir, apresentaremos as etapas que compuseram as oficinas que foram realizadas com os alunos Surdos que participaram deste estudo, que também serviram de base para coleta de dados.

Figura 4- Esquema de sequência didática.



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)

Na primeira etapa, iniciamos com a apresentação da situação, na qual foi descrita a tarefa de produção escrita, constando uma simulação da situação de comunicação, de maneira detalhada de maneira que os alunos deveriam realizar. Os alunos elaboraram um primeiro texto, a primeira produção inicial correspondente ao gênero de texto a ser trabalhado – redação do ENEM. Explicamos na oficina exatamente como esse texto é cobrado deles em termos de escrita e conteúdo temático. Visto que alguns Surdos não conseguiriam produzir um gênero como esse sem ter minimamente uma base linguística, precisamos adiar um pouco a etapa da primeira produção. Assim, avaliamos os Surdos a partir da observação de suas produções mínimas em sala de aula.

Esta etapa permitiu aos pesquisadores avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos a serem realizados nos módulos a fim de sanar as dificuldades reais apresentadas nos textos dos alunos, chamamos de fase primária, porque introduzimos os sujeitos no gênero estimulando sua capacidade argumentativa. Esta etapa também definiu o significado de uma sequência para os alunos, ou seja, as capacidades que eles deveriam desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão: redação do Enem.

Para esta etapa, propusemos o tema “Surdos e o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita da Língua Portuguesa”. Nosso objetivo foi promover uma maior proximidade afetiva dos alunos com a LP e garan-

tir que compreendessem os motivos reais para aprender a segunda língua (L2). Apresentamos uma redação nota mil de 2017, com uma temática muito próxima “Desafios para a formação educacional de Surdos no Brasil”, e realizamos uma espécie de dissecação em blocos desse texto com o objetivo de aproximá-los do discurso teórico em si com o agente produtor para aquele tipo de texto.

Após a apresentação do texto, trabalhamos no sentido de buscar capacidades para que eles realizassem a primeira produção. Nesta primeira etapa, trabalhamos várias espécies de textos da ordem do expor, de natureza argumentativa em forma de oficinas estimulando a capacidade crítica e a mínima escrita e à medida que percebíamos como os próprios Surdos lidavam com suas dificuldades de escrita, montamos as oficinas, utilizando gêneros de texto multimodais a fim de que eles as superassem, introduzindo-os ao mundo do Argumentar/ Expor e ao mundo das capacidades de linguagem que eles desenvolveram ao longo do processo. Cada módulo específico para o desenvolvimento de uma necessidade específica do alunado. Esta etapa foi de extrema importância, pois o público aprendiz é muito visual e precisou desses elementos não-verbais presentes nos textos multimodais.

A segunda etapa, chamamos de **intermediária**, nela começamos a trabalhar especificamente com o desenvolvimento do gênero redação do Enem, neste módulo, as oficinas foram constituídas por várias atividades e exercícios, para que fossem sanadas as dificuldades de escrita apresentadas pelos alunos nas produções iniciais da fase anterior, contendo os conteúdos necessários para que pudessem dominar o tipo de discurso em questão. Desse modo, os Surdos puderam se ambientar com o gênero e se apropriar das capacidades de ação que eles deveriam alcançar para a produção final (Dolz, Noverraz; Schneuwly, 2004).

As oficinas

As oficinas de leitura e produção de textos foram preparadas para os Surdos do ensino médio integrado aos cursos técnicos do Instituto Federal do Maranhão Campus Centro Histórico. Nessas oficinas, apresentamos uma sequência didática, tomando como instrumento de ensino e aprendizagem os gêneros de textos da ordem do EXPOR que comporta o discurso teórico e são organizados principalmente por sequência argumentativa, no caso da redação do ENEM.

As oficinas foram realizadas no Campus Centro Histórico do Instituto Federal do Maranhão, para que fossem coletados os dados de leitura e escrita de LP, a fim de avaliarmos a eficácia das sequências didáticas para este grupo com suas especificidades.

Em um primeiro plano, pretendeu-se avaliar as capacidades de linguagem de leitura e escrita que estes sujeitos Surdos já possuíam e que foram detectadas na etapa inicial da sequência didática que corresponde à primeira produção sequências didáticas, e, em seguida, partimos para a segunda etapa que corresponde aos módulos, visando com que eles se apropriassem delas e sanassem as dificuldades de escrita apresentadas em seus textos.

Ainda nesta **etapa diagnóstica** ou **primária**, apresentamos o gênero de texto charge cujo conteúdo temático tecia uma crítica com relação à “superioridade” da LP, isto é, ao uso da L2 como objeto de opressão para os Surdos brasileiros e as relações de poder envolvidas nisso. Nos concentramos nos argumentos presentes no texto a serviço da criticidade e dos recursos visuais.

Nesta etapa primária, precisamos realizar oficinas para desenvolver **a capacidade linguístico-discursiva**, que está relacionada ao conhecimento efetivo da língua e à sua utilização nas práticas discursivas como o uso de pronomes demonstrativos, interrogativos, pronomes referenciais dentro do texto, a estrutura sujeito, verbo e objeto com variações em tempos verbais, variações dos modais e advérbios.

Na segunda etapa, que chamamos de fase **intermediária**, pedimos a primeira produção do gênero de texto redação do ENEM. Foi fornecido aos alunos um texto motivador que pudesse fomentar a produção deles e dado um plano de texto que eles deveriam seguir: introdução, desenvolvimento e a conclusão com uma possível proposta de intervenção visando a solução do problema referente ao conteúdo temático. A partir dessa primeira produção do gênero de texto redação do ENEM, pudemos selecionar os conteúdos que seriam abordados na próxima etapa da sequência didática.

Para a avaliação desta produção utilizamos os critérios definidos por Bronckart (2007), quando ele traz os aspectos importantes presentes em um folhado textual, conforme o quadro abaixo, que se baseia no critério também utilizado por Dolz-Mestre e Schneuwly (2001) para avaliação da produção. Esses critérios podem servir de base para outros professores de Surdos para avaliar a primeira produção.

Quadro 3 - Avaliação diagnóstica da primeira produção na fase intermediária do gênero de texto “redação do ENEM” baseada no folhado textual de Bronckart (2007).

Aluno:	
Conhecimento sobre a infraestrutura textual, plano geral, tipo de discurso e sequências textuais.	<p>Nesta primeira produção, o aluno mostra se entendeu o objetivo da escrita e para qual receptor se direciona? Ele entende a sua posição social diante do texto? Qual é a posição do seu receptor?</p> <p>Analisando o plano geral e considerando as características do gênero, qual o tipo de discurso predominante na produção do texto?</p> <p>Analisando o plano geral e considerando as características do gênero, qual o tipo de discurso predominante na produção do texto?</p> <p>Quanto à sequência argumentativa: Usou uma tese, uma premissa e a justificou? Refutou uma tese? Os fatos colocados se conectam à tese, ele consegue sustentar, manter ou desvia o foco da tese? Qual a conclusão dada diante dos argumentos? Houve conclusão? A premissa inicial refuta ou apoia o tema dado ou os textos-estímulo?</p> <p>Será que há correspondência entre a sequência argumentativa e o tipo de discurso que é o discurso teórico?</p> <p>Argumento baseado em senso comum ou sem coerência com o tema?</p> <p>Argumento dialógico e conceitual com desorganização dos elementos estruturais? Sabe argumentar, mas não consegue organizar as ideias de forma escrita? Quais estratégias argumentativas ele usou? O discente fez comparações? Se identifica com a proposta inicial ou usou contradição em relação ao tema?</p> <p>Ofereceu alguma análise ou preocupou-se apenas em fornecer informações?</p> <p>É uma sequência mais expositiva ou argumentativa? Quais as características de discurso teórico nessa primeira produção? Há lacunas referentes ao discurso utilizado?</p>
Mecanismos de textualização	<p>Quais os verbos usados? São adequados para o gênero? Quais os conectivos lógicos que foram usados para ligar orações, iniciar o texto, conectar partes do texto em relação ao tempo, espaço e conteúdo?</p> <p>Quais as marcações linguísticas presentes que indicam a escrita do gênero proposto, existem ou estão ausente? O que as vozes verbais do texto dizem sobre o discurso? Os verbos indicam interatividade com o público?</p> <p>Os tempos verbais concatenam-se com a lógica do discurso utilizado?</p> <p>Quais os tipos de conexões? Quais as falhas nas conexões nominais e verbais?</p>
Mecanismos enunciativos	<p>Quais as vozes? Quem é o agente? Posicionamento em qual pessoa? Ele fala com o interlocutor?</p> <p>Há uma voz interventora ou apenas comentadora? Essa voz do emissor se preocupou em participar ativamente ou passivamente? Qual o nível de interação com o receptor?</p> <p>Quais os tipos de modalizações dessas vozes do texto? Proferem um julgamento lógico, segue uma lógica de valores morais sociais, parte das concepções do próprio autor?</p>

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Bronckart (2007), Dolz-Mestre e Schneuwly (2001).

Qual a ideia aqui da avaliação inicial ou diagnóstica? Sabendo que o nosso objetivo é que os alunos Surdos produzam o gênero de texto redação do Enem (dissertativo-argumentativo), propusemos uma produção inicial dando as seguintes orientações: Escolha uma tese a defender a partir da problemática dada, escreva seus argumentos para a defesa, explicando porque você defende essa ideia, e logo depois faça uma conclusão. Dessa forma, demos uma prévia do que eles teriam de escrever. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), esta etapa é essencial para a definição das mudanças na sequência didática.

Toda análise da primeira produção é baseada no que Bronckart (2007) chama de arquitetura interna que é composta da infraestrutura geral: plano geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. A partir dessa produção inicial que colocamos nossas impressões sobre quais as expectativas que o aluno tinha sobre a atividade que seria desenvolvida.

Trabalhamos as três camadas de um texto que Bronckart (2007) chama de folhado textual. A primeira delas é a infraestrutura geral que trata da organização interna, ou seja, o plano geral do texto, os tipos de discurso, no caso, o teórico e as sequências textuais, especialmente a sequência argumentativa que organiza predominantemente este tipo de discurso.

A segunda camada é a dos mecanismos de textualização que fazem a conexão temática do texto, um exemplo é quando usamos o termo “dito isso”, ou “posto isso” que faz referência ao conteúdo anterior fazendo uma espécie de conclusão. Os pronomes indefinidos, diga-se de passagem, podem explicitar uma quantidade, um tempo, ou personagens indefinidos, projetando um discurso não muito preciso, e isso é importante em uma análise desta categoria do folhado textual com o Surdo. Outrossim, a análise de advérbios usados, conjunções, e outros organizadores da sequência textual que organiza o discurso devem ser analisados. Os mecanismos de coesão nominal como as anáforas e catáforas para retomar nomes ou iniciá-los garantem a coerência do conteúdo temático. Nesta etapa, o que mais importa é como os temas se articulam por meio desses mecanismos.

Por fim, Bronckart (2007) acresceu ao folhado textual os mecanismos enunciativos que têm mais a ver com a coerência enunciativa do conteúdo, como as vozes e o posicionamento das vozes que aparecem no discurso, por exemplo, na sequência argumentativa as fontes dos fatos e as vozes dos

especialistas são de grande relevância. Esses são exemplos dos critérios do folhado textual que usaremos como avaliação da primeira produção da sequência didática e nos norteou quanto às capacidades de leitura e escrita que deveriam ser desenvolvidas.

Na fase intermediária é que os alunos Surdos começaram a produzir seus textos com maior independência e, a partir daí, pudemos planejar a fase final em que planejamos a reescrita e a partir de cada reescrita planejamos outras oficinas para o aprimoramento da escrita.

Procedimentos de Análise

Diferente de apenas recolher dados, entendemos o fenômeno, propomos intervenções que movimentaram aquele grupo e os tiraram do círculo vicioso “estudar Língua Portuguesa sem aprender”, pelo contrário, à medida que aplicamos a sequência didática, colhemos dados para elaborar os próximos passos para o aprendizado das capacidades de linguagem.

Como dito na seção anterior, Fizemos a primeira coleta de dados para definição de critérios de inclusão e exclusão do grupo de Surdos a serem pesquisados, essa etapa foi realizada antes da aplicação da sequência didática, já que foi produzida para um público Surdo que já tinha domínio da sua LM, a Libras. Inicialmente, aplicamos algumas atividades de textos em Libras para serem discutidas com o grupo e avaliamos os gêneros de texto que os alunos já dominavam em sua própria língua.

Portanto, para o aluno Surdo ser incluído na pesquisa, ele precisou demonstrar fluência em sua língua, porque as sequências didáticas que foram aplicadas para o ensino dos gêneros de texto foram mediadas pela Língua de Sinais do Brasil, a Libras. Nesta fase, também, fizemos um estudo histórico-crítico sobre o que o aluno sabia da LP, qual o nível de interlíngua que o aluno se encontrava para cruzarmos posteriormente com as produções finais dos textos e assim comparamos o nível de desenvolvimento em que se encontravam com o desenvolvimento após a sequência didática.

Aplicamos uma sequência didática com base na metodologia em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Bronckart (2007) para estudar a infraestrutura dos textos anteriormente apresentada e mobilizar o aluno a conhecer a arquitetura interna de um gênero antes de conceber sua produção. Abaixo algumas das etapas da sequência didática:

1. Necessidade do surgimento do gênero - Aqui trabalhamos a necessidade humana emergente que faz com que o homem produza uma ação de linguagem originando o gênero. Qual o objetivo deste gênero? Ele foi criado para ter qual influência sobre seus leitores, receptores ou interpretantes, e isso responde à necessidade, pela qual foi concebido? Qual o tipo de atividade humana está implicado e qual o efeito comunicativo? Trabalhamos as motivações do texto sob aquela ação de linguagem, o contexto em que aquele gênero é produzido, o lugar, o momento, emissor, receptor e objetivos.
2. A infraestrutura textual - Nesta etapa, trabalhamos as questões de apropriação do gênero, as unidades e os elementos linguísticos do gênero. Apresentamos alguns exemplares de texto do gênero já produzidos e deles retiramos as informações de autoria, época de produção coadunando com os tipos de discursos, destinatários, suporte, informações sobre o contexto de produção do texto. E ainda dentro desta etapa apresentamos alguns elementos linguísticos como os tempos verbais, pronomes, operadores temporais, espaciais e lógicos, categorias de unidades disponíveis em uma língua, e a avaliação da possibilidade de generalização e extensão dos aspectos gramaticais para outros textos.
3. Elementos pré-textuais do conteúdo temático - Para começarmos a pensar em um futuro processo criativo, aqui expomos os conhecimentos prévios do conteúdo temático que o discente precisa se valer para produzir o seu texto que acarretam o incentivo à produção e criação do gênero. O trabalho se dá com um tema específico de ordem social, adotando uma abordagem teórica.
4. Produção do gênero - primeiro fazemos um exercício sinalizado, discutindo a situação de comunicação e o tema antes da atividade escrita, além disso, visamos o público a ser atingido e o suporte de publicação. E então eles produzem o gênero escrito.
5. Após a produção discutimos cada trabalho coletivamente e fazemos as correções dos desvios e lacunas, melhorias, análise dos aspectos funcionais do texto produzido.

Quando avaliamos a primeira produção em uma sequência didática, o objetivo é aproximar-nos dos conhecimentos já existentes sobre aquele

gênero textual, quais as capacidades e potencialidades na escrita e leitura que o aluno já possui, para, desta forma, planejar as atividades dos módulos da sequência (Dolz-Mestre, Noverraz, Schneuwly, 2001) e claro, que não pedimos, neste momento, uma produção inteira e complexa, pois seu objetivo é um balanceamento dos conhecimentos reais dos discentes e que eles interajam com os colegas de produção desenvolvendo as capacidades leitora e escritora a partir da interação e do contato com o texto do outro e o primeiro parecer do professor. Adicionalmente, é necessário estabelecer critérios preliminares para a avaliação da primeira produção e procedemos a sua avaliação com base nos critérios delineados na metodologia (Quadro 1), que foi desenvolvido em conformidade com o folhado textual proposto por Bronckart (2007).

Nos módulos, aprofundamos alguns detalhes que foram captados da primeira produção. Supondo, a título de ilustração, que o aluno Surdo tenha apresentado dificuldades em utilizar as capacidades relacionadas aos modos dos verbos predominantes naquele gênero de texto exigido na primeira produção, que será objeto da produção final, posteriormente, nos módulos subsequentes, podemos explorar de maneira mais aprofundada esse tema específico. No momento de abordar a etapa de produção final, observamos o grau de aplicação, por parte do aluno, das orientações didáticas fornecidas nos módulos anteriores. Essa análise nos oferece a oportunidade de enriquecer a sequência didática para futuros alunos.

Dolz-Mestre, Noverraz, Schneuwly (2001) postularam duas dimensões para a sequência didática: a apresentação do problema de comunicação e o conteúdo do texto. Inicialmente, devemos contextualizar apresentando-se o problema de comunicação que segundo a teoria sociocultural de Vygotsky as situações interacionais são a mola propulsora do aprendizado. Conforme veremos mais à frente, são, portanto, a resolução dessa situação que se converte na produção do gênero. Então, ao apresentar o gênero de texto a ser produzido, o mediador deve ter em mente questões como: a situação que motivou a produção, a quem será endereçada e onde esse gênero poderá ser acessado, ler e analisar com eles exemplares de textos relacionados ao mesmo gênero, objeto da produção final.

Além de pensarmos o conhecimento do gênero de texto e a situação de comunicação que motiva sua produção, precisamos pensar no conteúdo temático que será abordado no texto, pois os alunos precisam se apropriar dele para que desenvolva o gênero específico com coerência. A título de

exemplo, se vamos produzir um gênero de texto artigo de opinião, a direção da abordagem do conteúdo temático se dá na medida em que na elaboração da tese os alunos conheçam os fatos referentes a ele para discorrer e sustentar seus argumentos contra ou a favor.

No segundo momento, posterior à primeira produção, o professor pode ressaltar alguns elementos e discutir com a turma o que cada aluno produziu. Isso confere aos alunos a capacidade de conhecer e diferenciar a diversidade de formas e estilos de escrita, conforme afirmam Dolz-Mestre, Noverraz, Schneuwly (2001) como também faz com que eles adquiram o domínio necessário do gênero para que alcancem as questões sociointeracionistas de um texto. O mediador precisa pensar, a partir da primeira produção, quais aspectos abordar que mudarão o destino da produção final e encontrar uma forma de avaliar seu êxito em cada módulo.

Dolz-Mestre, Noverraz, Schneuwly (2001) estabelecem três categorias de atividades que podem instrumentar os alunos para o reconhecimento do gênero de texto que aumenta a chance de sucesso, sendo elas: **atividades de observação e análise de textos** que podem ajudá-los a conhecer um gênero textual, sua estrutura e seu funcionamento e diferenciá-lo de outros gêneros; **tarefas simples de produção de textos** nas quais os alunos podem se concentrar em partes específicas do texto, como por exemplo, fazer uma introdução de um discurso teórico trazendo à tona o objeto da discussão posterior, trabalhando os elementos textuais chaves desse tipo de discurso, dessa forma, vão-se mitigando as dificuldades que estavam lá na primeira produção. E por fim, fala do **desenvolvimento de uma linguagem comum** de interação, discutindo e criticando seu próprio texto ou os de outrem propondo melhorias de construção daquele gênero.

É imprescindível que em cada módulo da sequência didática se reflita sobre os desvios cometidos para que sejam corrigidos e em seguida tomado nota dos progressos que cada aluno obtém em cada um deles, pois a lógica da sequência didática é que a escrita seja melhorada à medida que o conteúdo for sendo apresentado a partir das discussões de um referencial teórico, neste caso, o interacionismo sociodiscursivo.

Na produção final, é imprescindível a reescrita da primeira produção, visto que os alunos poderão rever os desvios cometidos e aplicar os conteúdos aprendidos nos módulos, controlando a sua própria aprendizagem e regulando seu comportamento de produção no ato da reescrita. Dolz-Mestre

e Schneuwly (2001) discutem acerca do tema da reescrita nas sequências didáticas para a expressão escrita em “La réécriture dans les séquences didactiques pour l’expression écrite” como sendo o fundamento dessa metodologia.

Parece de pouca relevância, porém, a reescrita do texto dá ao discente a oportunidade de observar como o seu texto melhorou e ter consciência de quais técnicas foram usadas e refiná-lo cada vez mais. Revisitar a primeira produção, reinterrogá-la, traçar novas suposições, colocar ou tirar aspectos que se considera mais ou menos importantes, são pequenas tarefas que habilitam a competência do olhar mais apurado para sua própria forma de escrever. Dolz-Mestre e Schneuwly (2001) complementam que o fundamento da sequência didática é não ser quebrada, já que a primeira produção será a produção final mais requintada na qual o estudante já tem as ferramentas suficientes para fazer do seu texto seu objeto de trabalho, isso é, regulação do seu próprio comportamento linguageiro. Em suma, o texto precisa ser a construção de seu trabalho, o aprendiz precisa enxergar o nascimento de seu texto aos poucos e considerar a sua produção final como refinamento de sua experiência do seu trabalho inicial de produção.

Não deve a sequência didática ser algo mecânico, mas uma possibilidade para o aluno reler, discutir e produzir mais conscientemente as técnicas mais precisas que podem ser aplicadas. Os discentes podem aprender a observar e considerar o próprio texto como um objeto de constante melhora, por isso, os módulos devem se centrar no primeiro rascunho. A discussão em grupo, com critérios bem definidos, é uma das entidades de maior relevância na sequência didática. Nesse contexto, os participantes têm a oportunidade de avaliar criticamente a escrita uns dos outros e ter sua própria escrita avaliada, identificando imperfeições e propondo melhorias, além de considerar as observações feitas em relação ao seu próprio texto. Essa interação entre pares é o elemento-chave que promove a aproximação do indivíduo à aprendizagem autêntica, permitindo-lhe adquirir conhecimento por meio da observação da forma como o outro escreve e se expressa (Dolz-Mestre; Schneuwly, 2001).

Nosso objetivo é utilizar a sequência com fins escolares para o desenvolvimento de algumas capacidades linguageiras, para tanto precisamos nos atentar aos conceitos de gênero de texto, pois o discurso tem uma ancoragem social e uma natureza comunicacional segundo Dolz-Mestre e Gagnon (2008) e é, por isso, que ao usar uma definição de gênero levamos em conta

esses pressupostos, partindo da noção de que são atividades languageiras de relevância social. Assim, para além de entendermos as tipologias devemos entender a dimensão da interação social que o texto traz. O gênero comporta questões comunicacionais, linguísticas, interacionais, conteúdo, motivação, aspectos histórico-culturais e geográficos. A depender do gênero, as questões linguísticas vão se diferenciar quanto à formalidade das construções: plano geral do texto, tipos de discurso, sequências textuais, os mecanismos de textualização (tipos frasais, os aspectos dos verbos), dentre outras características.

Ao final, entregamos uma sequência didática destinada à aplicação em gêneros textuais que contenham o discurso teórico. No entanto, nosso objetivo não é fornecer uma sequência didática pronta, uma vez que cada grupo de Surdos- dependendo de sua região, processos de formação como sujeitos e interações com o grupo- apresentará suas próprias peculiaridades. Por essa razão, disponibilizamos uma sequência bilíngue editável na qual a coexistência de duas línguas – a Libras e o Português – fique clara. Isso permitiu que os professores a adaptassem, modificando-a de acordo com as particularidades de cada grupo. A sequência resulta de um estudo de caso que nos proporcionou, como pesquisadores, um material subjetivo para a criação de recursos que auxiliem no ensino dos gêneros textuais e no desenvolvimento das habilidades leitoras e escritoras dos Surdos.

Não deixando de ressaltar que trabalhamos sob a perspectiva do ISD nesta sequência didática, apontando em cada etapa como se manifestam os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos no texto, de acordo com o tipo de discurso predominante. O objetivo com o produto educacional é permitir que, além de lerem o gênero e o reconhecerem por sua estrutura, os alunos também sejam capazes de produzi-lo. Um objetivo secundário é expandir a sequência para outros gêneros que contenham diferentes discursos, como o discurso interativo, o relato interativo e a narração, assuntos que trataremos mais adiante.

A sequência didática consiste em uma forma de transposição didática na qual um texto é decomposto em etapas para ser ensinado com base em sua estrutura interna e mecanismos de textualização. Nossa proposta é concentrar nossa atenção no gênero textual “redação do Enem”, caracterizado pelo tipo de discurso teórico e pela significativa exigência no ensino médio. Escrever o gênero de texto redação do Enem é o foco central; entretanto, um dos objetivos primordiais desta oficina é aprimorar a capacidade dos participantes de formular argumentos e apresentá-los de forma coerente.

As principais atividades desenvolvidas durante a oficina foram: primeira produção, leitura dos gêneros de texto da mesma ordem (argumentativos), diálogo entre os colegas, avaliação das possíveis lacunas, formulação de estratégias didáticas para a construção da sequência, revisão da primeira produção e análise dos resultados. Todas essas etapas foram conduzidas por meio de módulos de ensino em encontros programados, conforme previsto em um cronograma específico.

Abaixo desenvolvemos uma tabela com o resumo dos procedimentos metodológicos utilizados até a fase de organização do produto educacional:

Quadro 4 - Resumo dos procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa .

Procedimento metodológico	Observações
Levantamento bibliográfico	Realização de uma pesquisa breve sobre alguns autores que já tem produções relacionadas ao ensino de L2 para Surdos, dentre essas estão Pires (2004), Freitas (2020), Sousa (2018), Dechant-Brochado (2006), Silva (2015), Stumpf (2008).
Definição de estudo de caso	Percepção da quantidade de Surdos que poderiam participar da equipe e definição como estudo de caso a partir da avaliação das perguntas de caso em Yin (2001)
Coleta de dados para avaliação e definição dos próximos passos	Avaliação dos Surdos sobre qual dimensão se encontra a escrita e leitura desses para definição do que seria feito e qual a situação de comunicação que ensejaria o início da sequência didática. Essa é uma etapa importante antes mesmo de pensar o conteúdo temático.
Elaboração e aplicação das sequências didáticas	Apresentação da situação de comunicação, primeiras produções, e aplicação de oficinas à medida que os Surdos apresentaram progressos e dificuldades.
Coleta dados após a aplicação das sequências	Coleta de dados feita após aplicação das sequências para comparação com a coleta feita antes da aplicação das oficinas.
Análise dos dados	Comparação com os dados iniciais antes da aplicação das sequências didáticas, demonstração de resultados e confirmação ou refutação de hipóteses.
Produção do texto	Produção do texto final deste trabalho e organização do instrumento das sequências didáticas que ficaram divididas em etapas, módulos e oficinas.

Fonte: elaborado pelo autor.



POR QUE REPENSAR AS METODOLOGIAS - AS MULTIFACETAS ENTRE A LIBRAS E O PORTUGUÊS

Neste capítulo, iremos falar sobre as questões específicas da Língua Brasileira de Sinais (Libras) que devem nos fazer, professores de L2 para Surdos, pensar a partir de sua estrutura, repensar o ensino de LP para eles. Trataremos essencialmente, neste capítulo, dos elementos que tornam um texto um texto, dos mecanismos de textualização que, segundo Bronckart (2007), são importantes para a progressão do conteúdo temático, isto é, para que todo o conteúdo do texto esteja ligado de forma progressiva e que dê essa sensação ao leitor. Além disso, esses elementos podem marcar ruptura, continuidade ou contraste com o conteúdo temático. Claro, vamos demonstrar como o Surdo marca isso em seu texto sinalizado e como podemos, a partir dessa estrutura, montar oficinas de aprendizado de escrita.

A partir das percepções de Bronckart (2007) sobre os mecanismos de textualização, faremos uma análise detalhada dos mecanismos de conexão, coesão nominal e verbal no texto sinalizado e escrito dos Surdos a partir da Língua Brasileira de Sinais. Nos ateremos à discussão comparativa sobre a Língua utilizada nos gêneros textuais sinalizados como parte essencial para a compreensão do fenômeno da escrita por Surdos.

Inicialmente, falaremos sobre a coesão nominal e as conexões que estão muito próximas na Libras e, posteriormente, postularemos comentários acerca do fenômeno da coesão verbal na Libras. Acreditamos que o conhecimento desses mecanismos de textualização em textos orais, nos ajuda a entender os erros de interlíngua dos Surdos e colabora com a elaboração das seqüências didáticas para o ensino de L2 (Língua Portuguesa para Surdos).

As Línguas de Sinais se desenvolvem naturalmente e de forma independente da língua oral, assevera Quadros (2008). Não é um sistema ad-

vindo do sistema de comunicação gestual dos ouvintes, ou uma língua desorganizada e caótica, as Línguas de Sinais e em especial a Libras que é a língua de nosso estudo, são línguas muito bem organizadas quanto às suas questões de estrutura. O fato de a Libras ter surgido da necessidade comunicativa do ser humano, que é inata e psicobiológica nos compele a pensar que a distância que vai haver entre os dois sistemas linguísticos, Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, não é uma dificuldade, mas um divisor de águas para que o ensino dessas duas línguas seja simultaneamente ou de forma consecutiva.

Desta forma, entendemos que se os Surdos fazem a aquisição de sua língua de forma visual, naturalmente, utilizando as mesmas capacidades biológicas que nós temos, então a LP não lhe é inacessível, eles podem acessar essa segunda língua levando em consideração a forma como eles próprios entendem a concepção de língua psicologicamente a partir de sua própria língua.

Assim como nós, os sujeitos Surdos têm capacidades de linguagem inatas: capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva, entretanto, elas se desenvolvem a partir de uma lógica espacial. Por exemplo, esses indivíduos que não usam os estímulos auditivos percebem os estímulos visuais e têm a capacidade de agir sobre eles, se posicionando enquanto não-ouvintes. A capacidade discursiva é como os sujeitos percebem visualmente ou quando os estímulos espaciais lhe atravessam e eles conseguem dar respostas relacionadas ao conteúdo tratado naquele momento, é claro, se este for acessível visualmente.

Mecanismos de Textualização: Coesão Nominal e Conexões

Apesar de os Surdos fazerem uso dos pronomes como marcadores espaciais de uma forma muito habilidosa, entretanto, esses mesmos usam os mecanismos de coesão nominal de forma infrequente em sua escrita. Observa-se com frequência a utilização de pronomes no masculino com nomes no feminino, estabelecendo concordâncias inadequadas entre as desinências de gêneros, o que pode comprometer a escrita. Na Língua Brasileira de Sinais, os pronomes não fazem diferença de gênero, o mesmo sinal para o pronome ele é do pronome ela, o significante do pronome seu é o mesmo do

pronome sua, e embora sejam ótimos marcadores de conexões anafóricas, eles podem comprometer a escrita no português, já na Libras é apropriado visualmente, porque o receptor enxergará o referente a quem ou quem se refere.

Ou seja, na escrita não há como vermos visualmente o referente apontado, ou a qual entidade estamos nos referindo quando marcamos o referencial, a não ser que usemos adequadamente o gênero do pronome ou outra marcação nominal para aquela entidade anafórica.

Os Surdos, dependendo do seu nível linguístico, conseguem fazer conexões a partir dos pronomes ou outros marcadores inatos na língua de modalidade visuoespacial. Bronckart (2007) explica que as anáforas, por exemplo, retomam os argumentos do texto, contribuindo para a instabilidade e continuidade do conteúdo temático. Beer (2020) argumenta que, tanto em discursos falados quanto sinalizados, é crucial a habilidade linguística de conectar frases de forma coerente. Para isso, existem elementos tanto no campo da sintaxe quanto no da morfologia e fonologia que traremos aqui.

Na Língua Brasileira de Sinais (Libras), existem diversas formas de expressar referências para introduzir entidades, as quais podem ser mantidas e reintroduzidas durante o discurso organizado por sequências narrativa ou argumentativa. Entretanto, a maneira como os Surdos se conectam na língua sinalizada é coesa e coerente para esta que tem modalidade visuoespacial. No entanto, quando esses elementos são transferidos para a escrita em LP, as nuances da Língua de Sinais começam a interferir na produção escrita dos Surdos.

Enquanto um ouvinte marca o seu texto a partir de elementos como os pronomes e outros elementos anafóricos, na Língua de Sinais, o espaço desempenha um papel essencial na articulação e na apresentação dessas entidades. Este espaço é utilizado para introduzir um novo substantivo que se refere ao primeiro referencial. Isso permite que essas entidades possam aparecer novamente no texto, marcando a recuperação desses referentes. Essa técnica é empregada tanto em sequências argumentativas quanto em sequências narrativas, entre outras.

Por exemplo, na Língua Brasileira de Sinais, temos um tipo de marcação chamada tópico (Beer, 2020). Nessa marcação, selecionamos uma entidade ou o principal tópico da frase e o colocamos em destaque no início do texto. Durante esse momento, utilizamos expressões faciais para enfatizar

esse referente enquanto realizamos a sinalização. Posteriormente, continuamos o discurso com uma marcação neutra. Em outro momento, podemos retomar esse tópico inicialmente destacado, dependendo da sua localização no espaço onde foi marcado, utilizando pontuação, pronome ou mesmo a marcação do olhar. Essa é uma estrutura que não é comum na LP oral. Essa forma de discurso é estranha ao discurso da língua oral em português.

Para ilustrar, se durante o discurso se aborda o tema adolescência, faz-se a marcação do tópico “adolescência”. Em seguida, explica-se algumas características desse período, como o fato de que é uma fase desafiadora, na qual a criança inicialmente está mais preocupada em brincar e cuidar de si mesma, enquanto os pais têm preocupações diferentes. Conforme o tempo avança, a criança se transforma em adolescente. Nesse ponto, retoma-se o termo “adolescência” novamente, utilizando pontuação ou verbos de concordância direcional em direção à marcação anterior. A partir desse ponto, pode-se expandir o tema, discutindo como a adolescência parece ser um período em que a mente está em conflito e os pais precisam prestar mais atenção, não apenas para evitar que o adolescente se machuque fisicamente, mas também para ajudá-lo emocionalmente. Quando o Surdo escreve, é mais ou menos assim: “ADOLESCÊNCIA FASE DIFÍCIL PASSADO CRIANÇA PREOCUPAR NADA SÓ BRINCAR MACHUCAR JOELHO DEPOIS CUIDADO DOR EMOÇÃO PAI E MÃE CUIDAR”.²

Observamos que mesmo o Surdo usando recursos de expressão e de retorno ao termo adolescência no texto sinalizado e fazendo as marcações espaciais, no seu texto escrito isso é omitido, por isso é importante o trabalho de percepção desses elementos de conexão serem trazidos comparativamente para o texto escrito, em outras palavras mostrar ao Surdo como esses elementos devem ser marcados na escrita.

Ainda no que diz respeito às sentenças construídas com o uso do tópico, observa-se um deslocamento e um uso do referencial espacial (Almeida-Silva, 2023). Por exemplo, em uma frase como “MARIA BOLSA DELA”, Maria sendo o tópico, percebe-se que há uma mudança na estrutura da frase e uma pausa após o sinal de Maria e outras expressões associadas, deslocando Maria para o início da sentença e enfatizando esse pronome possessivo “dela”. Este pronome pode ou não ser explicitado na frase pela forma padrão do pronome na Libras, ou ser indicado por meio de uma entidade

² Quando escrevemos em glosas de sinais, convencionou-se na comunidade surda que as letras fiquem em caixa alta.

representativa, como o olhar ou uma apontação espacial. Isso estabelece a conexão entre o referente “Maria” e o objeto que lhe pertence. Portanto, ao ensinar conectivos como estes, é importante considerar sua natureza espacial, pois a Libras possui uma sintaxe espacial que influencia a maneira como as conexões são estabelecidas.

Pode-se observar que, embora os Surdos recorram a conectivos, sejam eles pronomes que conectam de maneira nominal ou conectivos comuns na LP, como as conjunções; a organização das frases de forma espacial, associada às expressões não-manuais, como direcionamento do olhar, elevação das sobrançelas e movimento do corpo como um todo, são mais frequentes para marcar essas relações de subordinação e coordenação do que o uso explícito de conjunções.

É por isso que precisamos trabalhar o significado das expressões. O Surdo precisa compreender o sentido daquela expressão na sua língua (a Libras) para então identificar o conectivo que mais se aproxima na LP, em que vai transcrever graficamente. Portanto, ele não deve apenas decorar conjunções, mas sim compreender o sentido transmitido na expressão sinalizada para fazer escolhas adequadas para a escrita.

Por exemplo, se um Surdo sinaliza no espaço ao lado do corpo “APRENDER LÍNGUA PORTUGUESA SURDO NÃO” e centraliza seu corpo de forma ascendente enquanto diz “INCLUSÃO TRABALHO REDUZIR”, pode-se analisar como o Surdo compreende essa expressão. Há uma relação de proporcionalidade, em que o não aprendizado da língua reduz suas chances de inclusão no mercado de trabalho? Ou ele pode entender como uma relação de condição, em que é mais fácil para ele compreender que se não estudar a Língua Portuguesa, então as chances do Surdo para o trabalho diminuem? Portanto, é essencial avaliar o contexto, o momento da fala e o referencial psicológico, como sugerido por Bronckart (2007), antes de ensinar uma construção linguística específica.

As marcações de referência em Libras podem ocorrer através de artifícios manuais e expressões não-manuais, como movimentos dos olhos, do corpo e do rosto. Esses elementos contribuem para manter um certo nível de coesão referencial no gênero textual sinalizado. Por exemplo, podemos utilizar um classificador para marcar um referencial de alguém e, ao mesmo tempo, marcar outra pessoa com o rosto, deixando claro que a primeira referência passou despercebida pela segunda pessoa devido à posição espacial

do classificador e à posição espacial do rosto. Além disso, podemos marcar em uma parte do nosso corpo uma parte do corpo de um personagem em uma sequência narrativa, e indicar a relação de outros personagens com essa parte do corpo em uma cena narrativa através de marcas manuais e espaciais. Podemos marcar o pé machucado de alguém em uma das mãos e outras pessoas passando e pisando no machucado, representando a falta de sorte de ter seu pé dolorido sempre pisoteado por outros personagens na narrativa.

Observamos uma combinação de marcas manuais e não-manuais na coesão e conexão das referências. Por este motivo, a escrita pode ser bastante confusa para o Surdo. É verdade que muitos indivíduos familiarizados com a estrutura da Libras conseguem compreender o texto produzido por um Surdo, enquanto para um ouvinte que não possui tal conhecimento, o texto pode parecer um emaranhado de erros e desconexões.

Em uma sequência argumentativa, existem elementos para marcar o que Bronckart (2007) chama de conexão por balizamento, isto é, a fase lógica da progressão de uma sequência textual. Costumamos utilizar *primeiramente, em primeiro lugar*, e vamos encadeando o sequenciamento com *ademais, por último, por fim etc.* O Surdo ao produzir um gênero de texto sinalizado da ordem do EXPOR e organizado por sequência argumentativa como no gênero de texto oral seminário, ele utiliza recursos espaciais para o balizamento desta sequência, por exemplo, ele pode utilizar a posição do corpo para denotar cada etapa desde a contextualização até a conclusão, alterando a posição corporal quando emite os argumentos. Pode usar também o pacote feito com as mãos, criando uma caixa visual, separando os blocos de argumentos, por exemplo, retornando ao mesmo conteúdo por apontação para o bloco referido.

Quando tratamos da conexão por encaixamento, isto quer dizer, o uso da subordinação, traremos algo muito específico que é a relação com o pronome relativo **“que”**. Por exemplo, em orações adjetivas cuja relação é de restrição, o que fica mais próximo do sujeito a quem se refere, porém, a expressão não manual é rebaixada, ou seja, fica menos intensa do que na oração principal (Quadros, Pizzio, Rezende, 2008). Por exemplo, na oração “os livros que contém os segredos devem ser descartados”, quando sinalizado SEGREDOS fica mais próximo daquilo anteriormente sinalizado o referente LIVROS, mas a expressão facial se rebaixa até que a outra parte da oração JOGAR-FORA seja sinalizada e a expressão volta ao normal.

Essa relação de relatividade, que é transmitida pela expressão não-manual em orações adjetivas restritivas, é comumente estabelecida no discurso sinalizado. No entanto, essa relação não é atribuída ao uso do pronome “**que**” em “que contém segredos”. Portanto, é coerente explorar essa relação entre os gêneros de texto orais e sinalizados, considerando seus mecanismos de conexão para estabelecer uma progressão textual coesa, especialmente enfatizando o encaixe das sequências ao longo do texto.

No estudo sobre a gramática da Língua Brasileira de Sinais em Rocha *et al.* (2023), a questão da incorporação de referências é uma estratégia para indicar como as orações estão conectadas. O uso das duas mãos, em que uma mão caracteriza uma frase e a outra caracteriza a outra oração, que está relacionada de forma integrada à primeira, é mais evidenciado por elementos não-manuais do que por elementos manuais, e não por uma conjunção explícita já lexicalizada. Os autores destacam que essa é uma análise complexa e sutil, e é necessário considerar diversos pontos de vista para compreender essa relação. É, portanto, crucial que o Surdo perceba visualmente essa relação para que possa compreender como expressá-la posteriormente na escrita.

Observa-se que, em uma relação de consecutividade, uma oração traz um fato que resulta em uma consequência na oração seguinte. Para facilitar a compreensão visual dos Surdos, poder-se-ia utilizar um quadro com imagens representando os fatos e suas consequências do outro lado. Por exemplo, pode-se mostrar alguém estudando com vários livros e, em seguida, essa mesma pessoa usando um chapéu de formatura. Após compreender essa relação, o Surdo poderia ser orientado a inserir uma conjunção subordinativa para estabelecer a relação de dependência entre as duas orações. É possível que, após entender o conceito visual e linguístico na Libras, o Surdo opte por utilizar uma relação de condição, marcada pelo espaço, ou escolha uma relação de coordenação, como uma conclusiva (sinal de “POR ISSO”) ou explicativa (sinal de “PORQUE”). Isso evidencia uma limitação no uso de conjunções explícitas na escrita dos Surdos, enquanto a língua é rica na formação de conexões entre as orações através de expressões não-manuais.³

Essa questão de usar o espaço para estabelecer as relações de subordinação entre as frases, para encaixá-las e demonstrar a dependência entre as orações, é um recurso sofisticado na Língua de Sinais (Rocha *et al.*,

³ As expressões não-manuais na Libras são as expressões não realizadas com a mão, mas com o rosto, o corpo, os olhos, ou mesmo só o movimento do tronco, são inúmeras e muito ricas.

2023). Os Surdos mais fluentes conseguem utilizar o espaço e o corpo de forma mais eficaz, associando a segunda imagem do quadro à primeira como consequência. O uso desses recursos expressivos para conectar as orações é complexo, e o Surdo precisa compreender o gênero textual sinalizado e o propósito do discurso para selecionar o tipo de conectivo na escrita que será utilizado. Por exemplo, se o sinalizador demonstrar marcações não-manuais, estas podem indicar pausas, oposições estabelecidas pelas expressões faciais ou o uso da conjunção “mais” e suas variações na Libras. No entanto, é crucial que o Surdo compreenda essa relação na L2, pois a única relação que ele conhece é com sua própria língua. Portanto, é necessário compreender o significado desses conectivos e conexões na LS antes de fazer escolhas na escrita em LP.

Beer (2020) destaca que, por vezes, o referente não é expresso diretamente por um pronome, mas está presente no discurso, especialmente em sequências narrativas. Nesses casos, o referencial pode ser marcado através da soletração manual ou pelo próprio sinal da entidade dentro do texto, indicando um lugar abstrato. Da mesma forma que as marcas de concordância nos verbos, em que os pronomes são anulados devido à sua orientação verbal, como será discutido na próxima subseção sobre coesão verbal, essas referências abstratas precisam ser metodologicamente consideradas em relação à sua representação na escrita para Surdos.

Uma outra questão de coesão nominal se dá a partir dos adjetivos, na Libras, não marcamos gênero nem número para a classe específica dos adjetivos (Klimsa e Klimsa, 2011). Os adjetivos são uma classe particular na LS, e, uma das nuances é que não precisamos distinguir entre feminino e masculino. Por exemplo, não há diferença entre os sinais para “bonito” e “bonita”. O adjetivo acompanha o substantivo ou nome, seja este masculino ou feminino, e isso dá aos Surdos, enquanto sinalizantes, a ideia de masculino ou feminino para o adjetivo.

Com relação ao número, também não pluralizamos. Por exemplo, no caso de “havia muitos homens engravatados na festa” em português, na LS marcaríamos de alguma forma o plural no sinal para “homens” e para “gravata” manter o singular, acompanhando o sinal de “homem”, que automaticamente espelha o plural.

Desta forma, destaca-se na escrita dos Surdos a utilização de expressões como “bom tarde”, “o mulher bonito” pois os sinais de “bom” ou “bonito”

são os mesmos sinais de “boa” e “bonita” usados de forma escrita não diferenciando quando usados com substantivos masculinos ou femininos. O Surdo entenderá que pode ser usado independente do gênero na escrita. Percebe-se que a estrutura da LS pode influenciar na percepção do Surdo ao escrever em português, por isso, oficinas que contemplem práticas do entendimento que a LP escrita contém as diferenças de gênero que devem ser usadas quando transcritas, já que é a única forma que o Surdo conhece em sua língua primária, compreende-se, assim, porque ele a usa ao escrever.

Para entendermos claramente a coesão nominal estabelecida na Libras pelos adjetivos e pronomes veja a frase na Libras: AQUELA MULHER VELHA. Na LS a conexão entre o pronome “aquela”, o substantivo “mulher” e o adjetivo “velha” é estabelecida de forma diferente em comparação ao português. Enquanto em português a conexão é marcada pelo gênero; na Libras, a conexão é estabelecida principalmente através de indicações visuais e espaciais. Inicialmente, o pronome “aquela” é claramente indicado por meio de uma apontação na direção da entidade referida. Quando se sinaliza o adjetivo “velha”, o olhar ou a expressão facial se fixam na direção aonde foi apontado o sinal de “aquela”. Assim, a conexão é estabelecida por meio de indicações visuais e espaciais.

Quando o Surdo transita para o português, podem surgir diferentes resultados. Por exemplo, pode-se ter “aquela mulher **velho**”, “**aquele** mulher **velho**” ou outras variações, dependendo da interpretação e da influência da estrutura da Libras na produção do português escrito.

Mecanismos de Textualização: Coesão Verbal

Bronckart (2007) arrola as funções dos verbos sempre coadunando-as ao texto e considerando três funções importantes: a temporalidade, a aspetualidade e as modalizações, entretanto, assim como Bronckart, trabalharemos neste tópico os dois primeiros, deixando o terceiro para analisar quando falarmos dos mecanismos enunciativos e das modalizações das vozes verbais nos diferentes gêneros textuais.

A temporalidade dos verbos tem a ver com o tempo implícito muitas vezes na escrita da flexão do verbo ou em interação com alguns advérbios. Todavia, quando analisamos os verbos, devemos não só considerar o momento

de fala, mas o momento do processo verbal e, para além disso, os aspectos psicológicos, acrescenta Bronckart (2007), partindo do pressuposto de que, às vezes, mesmo tendo uma marca de presente o enunciado pode carregar fatores psicológicos que nos levem a pensar na posterioridade do processo (futuro), por exemplo.

Na Libras, o uso de um verbo ao lado do advérbio de tempo hoje, poderá se referir a um tempo mais próximo ou um tempo futuro, *hoje estou indo ao shopping, hoje fui ao shopping, ou hoje irei ao shopping*, por isso não se dispensa na Libras o momento da fala do referente, o que está acontecendo ali naquele momento, e como se relaciona com o processo verbal. Por exemplo, o Surdo está no ônibus e manda um vídeo para seu colega HOJE IR SHOPPING, a probabilidade de o momento de fala ser simultâneo ao momento do processo é muito grande, mas cabe entretanto, uma análise psicológica das expressões do Surdo emissor, a duração do processo verbal do verbo ir, que são questões que devemos considerar para determinar a temporalidade na Libras.

Um outro exemplo desse processo que ocorre na LS é com alguns verbos específicos, como o que ocorre com o verbo **acabar** como auxiliar de terminalidade. Ao passo que na LP temos uma forma muito comum de usar o verbo acabar, costumamos dizer *eu acabei de falar com fulano*, em que denotaria um sentido de um tempo anterior mais próximo ao momento da fala, por outro lado na Libras dizer “FULANO FALAR ACABAR” teríamos o verbo acabar, neste caso, como auxiliar de **falar** para um tempo terminativo, ou seja, o sentido construído psicologicamente para esse verbo é de acabar com a ação da qual ele é auxiliar, teríamos *não se fala mais com Fulano, ou que Fulano encerrou sua fala* - provavelmente um rompimento de relações.

Percebe-se, logo em primeira análise, que a diferença entre os dois falantes, o ouvinte e o Surdo, é muito grande no sentido das coesões verbais. Por este motivo, continuaremos a discussão chamando alguns autores da Libras e, claro, outros já consagrados aqui neste trabalho para entendermos melhor os processos de coesão verbal na Libras e como eles podem ser convertidos para o texto escrito.

Quanto à actualidade da coesão verbal conseguimos percebê-la de forma mais interna ao próprio processo verbal, há processos que ocorrem semiotizados pelo próprio verbo, conforme Bronckart (2007) exemplifica como estado, atividade, realização, resultado, falta de resultado, duração e

iteratividade. É possível que o Surdo perceba a existência desses processos em sua língua e consiga convertê-las para o texto escrito?

Podemos afirmar que na Libras é mais fácil identificar a temporalidade e a aspectualidade dos verbos do que o próprio tempo verbal, quando analisamos os constituintes verbais e seu entorno. A partir do conhecimento fonológico dos verbos e o seu reconhecimento, conseguimos perceber quando qualquer um desses parâmetros se modifica em detrimento do processo de aspectualidade e temporalidade.

Finau (2004) oferece uma explicação sobre a composicionalidade do próprio verbo para expressar tempo e aspecto na Libras. Além de conhecermos o verbo em si e sua constituição fonológica, é necessário ter conhecimento pragmático sobre como os falantes Surdos utilizam esses verbos e de que forma empregam essas referências de coesão. Portanto, é importante, como colocado por Bronckart (2007), compreender o contexto de fala, incluindo aspectos tanto internos quanto externos, para analisar esse aspecto lexical dos verbos, os quais podem interferir na coesão verbal.

Por exemplo, na Libras, o verbo possui sua raiz na forma infinitiva. No entanto, ao realizar uma análise temporal, é necessário considerar não apenas a forma do verbo, mas também as expressões não-manuais, que englobam tanto as expressões faciais quanto corporais do sinalizador. Além disso, existem os locativos temporais, que conferem ao verbo um movimento mais amplo, indicando uma localização espacial em que o verbo precisa modificar sua trajetória. Esse movimento pode ser mais extenso para frente ou para trás, denotando uma maior posterioridade ou anterioridade temporal.

Além disso, também avaliamos a amplitude do movimento. Por exemplo, um verbo raiz normalmente tem um movimento mais curto, mas durante a emissão da fala, o sujeito Surdo pode utilizar uma amplitude maior para esse verbo, ou a frequência desse movimento pode ser maior que a habitual. O verbo pode ser repetido ou prolongado por um período maior. Esse prolongamento pode ser de curta duração ou mais lento, indicando se o movimento foi rápido ou mais suave. São aspectos que precisamos analisar em torno do verbo, incluindo mudanças na estrutura e nas relações semânticas que ocorrem na situação da fala. Também consideramos os contextos e costumes dos falantes, além de analisar os advérbios enquanto marcadores lógicos de tempo.

De acordo com Felipe (1997), o aspecto na LS é percebido por meio de mudanças na frequência do movimento da raiz do verbo, o que marca espec-

tos como durativo e continuativo. Os autores destacam diversos processos que funcionam como marcadores flexionais de aspecto nessa língua. Isso inclui a repetição do próprio sinal do verbo, assim como das expressões que o acompanham. Além disso, observam-se mudanças na duração da execução do verbo e das expressões associadas, bem como variações nos traços de amplitude, intensidade e tensão na realização dos sinais. Destaca-se também a importância dos processos não-manuais que acompanham a execução dos sinais, os quais desempenham um papel significativo e indispensável na modulação dos sinais verbais.

A anterioridade, a posterioridade ou a simultaneidade do processo em relação ao momento da fala podem ser intensificadas de acordo com as expressões corporais. Os verbos podem ser direcionados para trás ou para frente e ter movimentos mais curtos ou mais longos, enquanto os advérbios podem assumir proporções espaciais ou amplitudes maiores para demonstrar um futuro ou passado mais próximos ou mais distantes. Segundo Brito (2010), o tempo é expresso por locativos temporais, de modo que em uma sequência narrativa, os verbos podem indicar ações de personagens em um passado mais próximo ou mais distante, utilizando sinais de “depois” ou “antes” com maior ou menor amplitude. Apesar dessas nuances explícitas e claras no jogo de coesão verbal na Libras, é importante considerar a percepção dos recursos psicológicos implícitos no discurso. Observa-se que as relações espaciais e não-manuais são elementos de coesão verbal de grande importância para o Surdo em sua produção sinalizada.

Na sequência argumentativa AGORA> inter NÃO SURDOS DÉCADA 90 LUTA ANTES_{MAIS} JÁ PROCURAR DIREITO POLÍTICAS LINGUÍSTICAS HOJE LUTA_{MAIS}. Nota-se que existem três tempos um que é marcado pelo advérbio **agora** com uma expressão não-manual que denota uma condição de dúvida, a oração em seguida mostra um tempo posterior a esse (década de 90), marcando o espaço para o próximo tempo mais anterior e que distancia mais ainda do corpo marcado pelo advérbio **antes** com uma amplitude de movimento maior, e depois volta-se para a primeira posição representada por **hoje**.

A tradução seria mais ou menos assim: *Não é de agora que os Surdos lutam pelos seus direitos linguísticos, antes mesmo da luta tomar corpo na década de 90, os Surdos já se manifestavam pelo direito de acesso às políticas linguísticas, quanto mais hoje.* O jogo de conexões espaciais que ligam esses verbos numa espécie de conexão temporal é dado não só pelo advér-

bio, mas também pelos aspectos de intensificação do movimento, extensão do movimento que colocam esses verbos cada um em seu tempo, mas numa relação de encaixe em toda a oração.

Isso coaduna-se com Quadros e Karnopp (2004) que afirmam que o movimento deve ser um fator avaliado como característica de aspecto de mudanças no tempo. O Surdo deverá perceber essas relações do movimento com o seu efeito sobre a escrita e a coesão verbal relacionada ao tempo, aspecto e número.

Na marcação de aspectos como durativo, iterativo e continuativo, os verbos assumem formas específicas, levando em consideração a orientação, o tempo e outros parâmetros. Por exemplo, no período “**a pessoa passou, eu fiquei olhando e ela sumiu**”, o verbo **olhar** apresenta uma configuração de mão diferente, indicando a duração da ação. Quando o verbo **sumir** é usado como auxiliar de marcação, o verbo olhar adquire uma duração específica, isto é, a ação encerra no desfecho que o verbo auxiliar “sumir” dá a ele. Evidencia-se também o classificador que acompanha a outra mão que representa a ação de “estar passando” e que sustenta o continuativo de “ficar olhando”. Isso sinaliza que a ação de olhar ocorreu até o momento em que a pessoa desaparece, estabelecendo assim uma concordância temporal e uma duração específica para a ação.

Ao considerarmos os aspectos psicológicos expressos nas expressões faciais, podemos observar nuances na coesão verbal. Por exemplo, se em uma determinada oração o verbo “sumir” não está presente, isso sugere um processo de continuidade em vez de uma interrupção abrupta, pois não fica claro quando a pessoa parou de olhar. Embora ela possa ter cessado a observação, a ausência do verbo “sumir” na oração não indica explicitamente o momento dessa interrupção, implicando em um aspecto continuativo. Por outro lado, quando a situação é descrita como *a pessoa ficou passando e eu fiquei observando*, o fato de a eliminação do verbo **observar** acontecer de forma abrupta, demonstra uma pontualidade na ação, mesmo sem a presença do verbo “sumir”.

Nesse contexto, observa-se uma distinção entre simplesmente olhar a pessoa que passava e permanecer observando-a, ou ela passar e alguém observar pontualmente. Assim, a escolha, entre aspectos verbais continuativos ou outros, depende consideravelmente da percepção psicológica das expressões faciais associadas à coesão verbal.

Com relação ao verbo sumir, ele pode até aparecer como auxiliar de marcação de duração de ação, porém, ele é evitado na escrita, porque ele não está ali associado ao significado psicológico realmente de sumir, mas ao aspecto terminativo da ação de observar quando a ação de passar se encerra, isto é, ele está marcando uma coesão verbal de duração na Libras.

Bronckart (2007) aponta que o estatuto da coesão verbal não depende apenas do texto em si, mas também do discurso que permeia o texto, incluindo os modos de localização presentes em cada discurso. Isso se refere ao tempo em que as ações estão situadas, denominado por Bronckart de modos de localização do discurso. Na Língua de Sinais, o tempo é concebido exatamente como uma forma de localização espacial com o corpo como referência primária.

É oportuno, pois, mencionar que no discurso teórico que comporta o gênero de texto redação do ENEM focado neste trabalho, o tempo é considerado atemporal e neutro, com duração infinita. Ele só faz referência a outros tempos quando necessário, como ao mencionar um autor do passado, utilizando um tempo específico. Nesse contexto, o produtor do texto fica em segundo plano, sendo praticamente invisível. O discurso teórico desenvolve-se com maior autonomia, seguindo o conceito de autonomia absoluta, em que o discurso está dissociado do agente-produtor, pois o objetivo é transmitir informações teóricas de forma objetiva, sem influências pessoais, para que o leitor se concentre no conteúdo do discurso em si, e não na posição do produtor do discurso.

Em uma análise do texto presente na questão⁴ 41 do Enem 2022, referente à vídeo prova em Libras, algumas observações importantes podem ser feitas em relação ao discurso teórico utilizado. Primeiramente, nota-se que a produtora do discurso mantém um olhar direcionado para frente, como se estivesse se comunicando com um interlocutor visual, enquanto suas mãos se movem para o lado oposto, como se estivesse transmitindo uma mensagem de outro lugar. Isso sugere uma separação entre a produtora do discurso e a mensagem que está sendo comunicada, dando a impressão de que o discurso não está vinculado diretamente à sua pessoa.

Além disso, ao abordar a utilização da tecnologia, a produtora do discurso opta por utilizar os verbos na terceira pessoa, sem flexioná-los. Por exemplo, ao mencionar *os que têm mais recursos são os que mais acessam*

4 <https://www.youtube.com/watch?v=4HNgZiHMF-A&list=PLjz5Kd6rxbE6cxGoNjUSL5x98KMse4SRW&index=48>

a *rede*, ela continua o discurso na terceira pessoa, evitando assim uma posição ativa dentro do discurso. Essa escolha contribui para manter uma postura impessoal no discurso teórico, destacando mais os fatos em si do que a participação da produtora do discurso.

Outro ponto relevante é a ausência do pronome oblíquo em certos contextos, como na frase em português “*análise de dados nos possibilita dizer*”. Isso se deve ao fato de que na LS, o pronome oblíquo é utilizado principalmente com verbos direcionais, os quais podem implicar em uma circularidade no corpo do emissor, dando a entender uma interferência do agente produtor do discurso na mensagem. Pois, neste caso, ao usar o verbo **possibilitar**, que não tem essa característica direcional na Libras, a produtora do discurso opta por não utilizar o pronome oblíquo, mantendo assim uma abordagem mais impessoal e objetiva na comunicação da conclusão dos dados analisados.

Dessa forma, percebe-se que as escolhas linguísticas e gestuais da produtora do discurso visam manter uma postura impessoal e objetiva, enfatizando os fatos e conclusões apresentados, sem uma interferência direta da sua pessoa no discurso teórico.

Considerando esse cenário dos verbos espaciais, podemos afirmar que o conhecimento sobre o seu funcionamento na Libras é fundamental para inserirmos sua concepção na escrita do Surdo, pois eles são partes das composições da coesão verbal nos textos sinalizados de maneira que impactam na forma de escrever. Se na oração, *Os Surdos nos avisaram que deveríamos avançar*, o Surdo na escrita omitir o **nos**, acontece porque este pronome oblíquo está implícito na orientação do verbo, de imediato o que o Surdo escreve é o que aparece ali para ele na sinalização. Seria provável que ele escrevesse da seguinte forma: “SURDOS AVISAR”

Entretanto em uma oração em que não há ocorrência desses verbos pode-se pensar em outra forma de escrita como no caso da oração: *nós ouvintes e Surdos nos entendemos nas diferenças*; dado que o verbo **entender** é simples e não estabelece concordância espacial ou direcional, desta forma as pessoas do discurso são marcadas pelos próprios pronomes. Seria mais ou menos assim a execução escrita dessa frase: OUVINTES SURDOS NÓS ENTENDER DIFERENÇAS CADA UM. Nesta relação o pronome oblíquo é rechaçado e substituído pelo pronome nós (pessoal) dada a semelhança de ambos na Língua de sinais.

Para que possamos entender melhor, vejamos as imagens com o verbo entender sendo usado com o pronome para conectar os argumentos pessoais.

Figura 5 - Sequências de imagens para os pronomes “nos” e “nós”.



Fonte: imagens elaboradas pelo autor a partir de Quadros e Karnopp (2004)

Observamos que no verbo entender ocorre o uso do pronome (nós/nos) e com os outros verbos este pronome não ocorre. Isso porque esses verbos se encaixam em uma categoria morfológica específica a partir de sua execução sintática. Com relação a essas categorias morfológicas dos verbos, Quadros e Karnopp (2004) estabelecem no mínimo três tipos de verbos: os verbos simples, os verbos de concordância e os verbos espaciais. Estas autoras não consideram os verbos espaciais como verbos de concordância, mas como uma categoria específica de verbos espaciais. O argumento é que esses verbos apenas incorporam afixos locativos e não apresentam flexão para pessoas ou argumentos pessoais. No entanto, iremos adotar a categorização de Felipe (2007) que divide os verbos em duas categorias importantes: os verbos com marca de concordância e os verbos que não possuem marca de concordância.

Os verbos que não apresentam marca de concordância, nem concordância pessoal, locativa ou de gênero são classificados como verbos simples, como o verbo “entender”. Eles podem possuir flexões de aspecto e intensidade, aspectos que serão abordados posteriormente em relação à coesão verbal.

No entanto, os verbos com marca de concordância flexionam para três categorias importantes: número e pessoa, locativo e gênero. Esses verbos

de concordância pessoal, também conhecidos como verbos direcionais por alguns autores, orientam-se pela marcação das pessoas do discurso, estabelecendo a coesão entre sujeito, objeto e concordância no discurso. Assim, a marca de concordância desses verbos é determinada pela execução dos pronomes, em que a organização espacial desses pronomes na Língua Brasileira de Sinais (Libras) constitui a marca do verbo.

Por exemplo, o pronome **eu** é marcado pela sua localização dentro do corpo, enquanto o pronome **ele** é marcado pela sua localização fora do corpo, orientado pela direção visual. Já o pronome de primeira pessoa do plural **nós**, é marcado pela execução espacial, que envolve a circularidade em torno de duas pessoas, o interlocutor e o sujeito fora do corpo. Dessa forma, a concordância do verbo, especialmente com os pronomes ‘nós’ pessoal ou ‘nos’ oblíquo, é caracterizada por essa orientação espacial específica.

Quando executamos os verbos de concordância pessoal, conforme descritos por Felipe (2007), não é necessário sinalizar os pronomes, pois eles estão implicitamente marcados na orientação do verbo. Dessa forma, esses pronomes não são expressos como sinais ou morfemas lexicais separados, mas sim integrados à orientação do verbo. Como resultado, ao escrever, o Surdo transcreverá o que visualiza na sua Língua de Sinais, muitas vezes omitindo esses pronomes por falta de consciência sobre sua necessidade na escrita.

Nesse contexto, é fundamental que educadores e estudiosos orientem os Surdos a respeito dessa concepção, destacando que, embora os pronomes estejam implícitos, eles estão presentes e marcando a posição e orientação do verbo na LS. Portanto, é essencial que os pronomes sejam considerados na escrita, exigindo o auxílio de indivíduos com conhecimento tanto da LP quanto das relações morfológicas, sintáticas, pragmáticas e discursivas da Língua Brasileira de Sinais.

Além das particularidades dos verbos na Língua Brasileira de Sinais (Libras), é importante considerar os marcadores lógicos de tempo, como os advérbios (Finau, 2004). Esses advérbios podem existir de forma explícita na forma de sinais, como “HOJE”, “AMANHÃ”, “DEPOIS”, “AGORA”, “JÁ”, “ANTES”, “NUNCA”, “SEMPRE”, “ÀS VEZES”, entre outros. Na Libras, eles também apresentam suas particularidades, dependendo da forma como são sinalizados.

Por exemplo, o advérbio “JÁ” pode indicar um ponto temporal alto ou um continuativo, dependendo da direção do sinal e da postura corporal do

sinalizador. Se o sinal for realizado de forma rígida e rápida, pode transmitir a ideia de que algo já aconteceu ou uma ação momentânea no presente. Por outro lado, se for realizado com uma expressão mais suave e utilizando um marcador de passado, com o movimento da mão para trás, pode indicar uma ação passada continuativa, um imperfectivo. Assim, os advérbios na Libras também possuem essas particularidades de movimento e espacialidade para indicar a coesão verbal com o tempo, sendo incorporados ao aspecto do próprio verbo.

Por exemplo, o advérbio “SEMPRE” pode ser usado em diferentes situações na Língua Brasileira de Sinais (Libras). Em uma delas, “SEMPRE” pode indicar uma continuidade ou permanência da ação no presente, representando um aspecto continuativo. Por exemplo, ao sinalizar “EU FICAREI AO SEU LADO PARA SEMPRE”, o movimento progressivo para frente sugere uma atividade contínua e duradoura, sem uma perspectiva de término. Em outra situação, “SEMPRE” pode expressar um ciclo ou repetição da ação, como no exemplo “EU SEMPRE VOU A PARIS NO MÊS DE JANEIRO”. Nesse caso, o movimento do sinal forma um ciclo, indo para frente e voltando, indicando uma repetição periódica da ação. Por fim, há o uso de “SEMPRE” mantendo a ação no mesmo espaço, com um movimento de tamborilar em um mesmo ponto, representando uma permanente da atividade no mesmo período.

Além disso, existem marcadores não-manuais que indicam o tempo, como já mencionamos, assim como os marcadores não-manuais que indicam a posição de um referente para a concordância nominal ou verbal, aqui dentro da coesão verbal. Esses marcadores, que envolvem o corpo e os olhos, podem marcar o tempo de cada ação, especialmente em narrativas. Por exemplo, em uma narrativa com três tempos distintos, podemos utilizar três espaços diferentes ou permitir que o próprio verbo se movimente no espaço, com projeções para frente, para trás ou em direções organizadas, demonstrando cada período em que a ação ocorreu. Em todos esses casos estamos vendo a marcação desses advérbios e marcadores locativos para o êxito da coesão verbal no texto em Libras.

Concluindo, observamos que na Libras não há ausência de coesão e conexões, nem ausência de conjunções ou conectivos que promovam a coesão verbal. Na verdade, há uma forma específica de pluralizar, usar o tempo verbal e estabelecer a coesão verbal na Língua de Sinais Brasileira. Além disso, existem maneiras específicas de utilizar os marcadores lógicos

de tempo adverbiais, tanto de forma explícita quanto implícita, através do uso de intensificadores e esses processos precisam ser compreendidos na própria Libras.

Para isso, o professor de LP deve se mobilizar no sentido de sensibilizar os Surdos para a compreensão desses mecanismos em sua própria língua e como podem ser aplicados na estratégia de escrita em diversos gêneros textuais. Destaca-se novamente a importância de os professores de LP como segunda língua para os Surdos possuírem um conhecimento profundo dessas estruturas e mecanismos de textualização da Libras.

A FERRAMENTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE L2

Gostaríamos neste capítulo de apresentar e orientar os nossos leitores sobre o uso da sequência didática “Oficinas de Língua Portuguesa como L2 para surdos: os gêneros de texto como megainstrumento de ensino e de aprendizagem”, disponível no link: <http://educapes.capes.gov.br/handle/cap>.

Nossa sequência didática configura-se em um conjunto de oficinas para o ensino de LP para Surdos. Para esta sequência didática, especificamente, escolhemos o gênero textual redação do Enem da ordem do EXPOR. A sequência didática é composta por etapas, partes e oficinas. Existem três etapas: a etapa primária, a etapa secundária e a etapa de produção final. Dentro dessas etapas, temos os módulos enumerados (módulo 1, módulo 2, módulo 3 etc.), cada uma pertencente a uma etapa específica. Dentro desses módulos, há oficinas que abordam temas específicos.

Por exemplo, módulo 4 da etapa primária, temos uma oficina muito apropriada para esta etapa mais inicial, onde os alunos começam a adquirir a capacidade lexical e a capacidade estrutural da LS. O tema dessa etapa 4 é “Trabalhando a estrutura sujeito, verbo e objeto”. Nessa, há várias oficinas, como: oficina de desenvolvimento de verbos, sujeitos e objetos, oficina de trabalho com complementos, oficina de flexão de verbos, oficina de tempos verbais e uso de preposições. Portanto, dentro dos módulos, existem oficinas específicas que os compõem, cada uma focada em aspectos diferentes do aprendizado da LP para Surdos, e claro, não devemos esquecer que precisamos evoluir quanto ao conteúdo temático, desta forma, cada oficina deverá trazer o conteúdo temático de uma forma diferente.

Este produto conta com uma série de oficinas, como já mencionado, e apresenta uma diversidade de gêneros de texto. No entanto, o objetivo é sempre desenvolver o conteúdo temático proposto na primeira oficina, onde se expõe a situação-problema: a produção do gênero de texto **redação do Enem** que comporta o discurso teórico, organizado por meio de sequências expositivas e argumentativas, predominantemente. Este é um produto educacional que pode ser utilizado com outros gêneros textuais e outros tipos de

discurso. O mediador pode desenvolver oficinas com o conteúdo temático específico que escolher, criando links de acesso a vídeos em Língua de Sinais para tornar o aprendizado mais interessante para os Surdos.

Neste instrumento educacional, muitos elementos foram traduzidos para a Língua Brasileira de Sinais (Libras), facilitando para os alunos a identificação dos elementos da L2 em sua própria língua. Mostramos como seria a sinalização em Libras e a correspondente escrita em português. Esse é um dos pontos altos do nosso produto, pois realmente dá oportunidade aos alunos de acessarem o link ou QR code do texto em português. Cada oficina contém um link ou QR code, permitindo acesso não só aos textos em Libras, mas também a diversas explicações de ordem gramatical como concordância, uso dos pronomes e outras oficinas específicas, todas em Língua Brasileira de Sinais. Algumas páginas estão em formato de paisagem devido ao uso de imagens comparativas, permitindo que os Surdos desenvolvam processos discursivos a partir da interação com o uso do visual. As fontes das imagens estão em letra tamanho 9 e em negrito logo abaixo das mesmas, para não serem confundidas com o texto em tamanho 12, que é o texto da oficina propriamente dita.

Nossa sequência didática é um produto que contribui para o desenvolvimento da **engenharia didática** (Dolz, 2016), pois é uma ferramenta criada para facilitar a aprendizagem de LP como segunda língua para Surdos. Ela fornece subsídios aos professores para o seu trabalho, guiando-os a diversas outras possibilidades.

Destacamos também a importância de uma sequência didática flexível que ofereça suporte, em vez de respostas prontas, considerando que cada situação é uma realidade diferente. Isso se torna ainda mais complexo em comparação com um livro didático já pronto.

Entretanto, ressalto um dos campos da engenharia didática proposto por Dolz (2016), que é a **aplicação e controle de qualidade**. O que isso quer dizer? Neste caso, as realidades são múltiplas e muito complexas. Nossa construção, especificamente, se destina a Surdos que ingressam em uma escola de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) sem sequer conhecer o vocabulário mínimo da LP escrita. Um livro didático já pronto não passa pela inspeção de um educador experiente em Educação de Surdos, e não existe um controle de qualidade para assegurar que a metodologia realmente funciona.

Nesta sequência, usamos critérios didáticos muito importantes como: idade, ano, nível de escrita ou nível de não-escrita, relação do aluno Surdo com a L1 (LIBRAS), a pedagogia visual para inserção de novos conteúdos, dentre outros.

As etapas da sequência didática têm objetivos específicos que serão explicados mais detalhadamente. Em tese, a **etapa primária** objetiva trabalhar com problemas de linguagem mais básicos, como problemas estruturais e falta de conteúdo lexical, que poderiam impactar ou até mesmo impedir o desenvolvimento do texto final. Além disso, o mediador tem a possibilidade de acender as primeiras centelhas do desenvolvimento do discurso, neste caso, o discurso teórico, que exige uma capacidade argumentativa principalmente do sujeito. Nesta etapa, é apresentado ao Surdo o que se espera dele e qual produção será exigida ao final.

A **etapa intermediária** se dedica a inserir outros gêneros textuais com o mesmo conteúdo temático, fazendo comparações assertivas sobre a questão da estrutura do texto trabalhado e do exigido na redação do Enem. Na **etapa final**, focamos apenas nas reescritas do texto. Esta etapa contempla módulos com oficinas direcionadas a retirar o Surdo do status de erro quanto à sua produção do gênero. A cada reescrita, fazem-se correções e inserem-se novas oficinas para suprir qualquer desvio observado.

A partir de Dolz, Gagnon e Decândio (2010), utilizando os critérios do capítulo 2 do livro “Dificuldades de aprendizagem na escrita”, fizemos algumas avaliações de aprendizagem e comunicação, a partir também dos critérios de interlíngua de Brochado (2003) e consideramos os erros e obstáculos como partes da dinâmica da aprendizagem, o que nos possibilita a partir do diagnóstico escolher o tema e como trabalhar a progressão desse tema.

Esta sequência didática ficará disponível em documento editável para que intérpretes e professores envolvidos na aplicação da sequência possam fazer novas criações ou reflexões e que sejam incorporadas como parte das práticas. A sequência didática não pode ser uma coisa tão bem determinada, mas um processo de construção. O texto é uma unidade de trabalho desde o início da produção de escrita, por isso os textos produzidos são utilizados como parâmetros do erro para novas inserções na sequência.

Os autores Dolz, Gagnon e Decândio (2010) denominam essa abordagem de “status do erro”. Eles utilizam o termo “educação dos olhos”, enfatizando um aspecto relevante a ser considerado nas primeiras etapas de

aprendizagem gráfica. Os Surdos demonstram uma sensibilidade particular em relação ao papel social do escritor no texto. Além disso, esclarecemos o papel da planificação, o objetivo comunicativo, o destinatário e a estratégia para alcançar o público-alvo, bem como o contexto social e institucional ao solicitar a escrita de um texto pertencente ao discurso teórico. Portanto, é fundamental abordar as regularidades linguísticas específicas desse tipo de discurso, como o uso do presente do indicativo e dos pronomes pessoais de terceira pessoa, que são frequentes nos gêneros de texto dessa ordem.

Esta sequência didática tem como objetivo introduzir os Surdos no mundo do discurso teórico a partir da produção da redação do ENEM. A sequência foi dividida em etapas até chegarmos à produção final. Em cada etapa o conteúdo temático precisa ser desenvolvido a partir de outros gêneros de ordem crítica que estimulem a produção dos gêneros com estrutura argumentativa.

Em cada etapa, dividimos o processo em módulos distintos e, em cada um, introduzimos um texto para contextualizar o tema a ser abordado em forma de oficina. Essa progressão na sequência didática visa guiar o aluno até a produção final do texto. Em cada etapa, contextualizamos a situação de comunicação, elaboramos e tratamos os conteúdos temáticos, fornecendo as informações necessárias para a produção textual. Além disso, planejamos a organização desses textos, dividindo-os em seções e estabelecendo uma sequência lógica e temporal. Em seguida, abordamos os mecanismos de textualização, incluindo a coesão nominal e verbal, as conexões, a pontuação e outras marcas linguísticas pertinentes ao texto. Por fim, realizamos a releitura, revisão e, caso o texto já tenha sido produzido, trabalhamos na sua reescrita para aprimoramento.

Na etapa primária ou diagnóstica utilizamos uma série de textos e recursos para que os Surdos fossem iniciados nesse processo argumentativo, para isso, contextualizamos as situações e fizemos a elaboração e o tratamento do conteúdo temático (Dolz, Gagnon e Decândio, 2010). Então, nós escolhemos um tema que afeta os Surdos de alguma forma e uma situação de comunicação considerando os objetivos e os papéis de diversos textos. Quando pensamos em texto pensamos em diversidade, que é uma prática plural. Cada família de textos relaciona-se a práticas sociais diferentes, então precisamos pensar quais as práticas sociais estão envolvidas na produção de um gênero de texto redação do Enem, exigido somente no vestibular destinado ao ingresso nas universidades em todo o país. O tema que resolvemos

trabalhar é sobre a relação dos Surdos com a LP, então claro que nessa etapa inicial trabalhamos textos que poderiam incitar esse processo argumentativo de uma forma mais simples antes de chegarmos à produção final do gênero de texto redação do ENEM.

Cada um dos gêneros de texto trabalhados tanto na **etapa primária**, quanto na **etapa intermediária** e na **etapa final** foram apresentadas as situações de comunicação contextualizadas e o tema principal. Segundo Dolz, Gagnon e Decândio, (2010) o tema precisa progredir desde a primeira produção, além disso em cada uma das etapas é necessária a planificação, isto é, estudar o plano geral do texto em partes, pois cada texto possui uma infraestrutura e precisa ser apresentada aos aprendizes. A seguir demonstraremos o que fizemos na etapa primária da sequência didática.

No **módulo 1**, foram feitas oficinas de apresentação do gênero de texto redação do Enem, explicando como ele se estrutura e em que prática social ele é exigido. Utilizamos como exemplo um texto do Enem de 2017, cujo conteúdo temático referia-se a um tema que se aproxima dos Surdos: “Desafios para a formação educacional de Surdos no Brasil” que obteve nota máxima e fizemos uma desconstrução dele, de acordo com a planificação e a estrutura exigida para esse gênero. Os alunos puderam colocar em quadros cada parte do texto: a tese ou teoria fundante utilizada pelo produtor, os argumentos e a intervenção proposta. Dessa forma, os alunos puderam visualizar claramente como cada elemento contribui para a construção deste gênero de texto.

No **módulo 2**, criamos e apresentamos uma charge que demonstra as relações de poder entre a comunidade falante do Português e a comunidade falante da Libras. Aqui o objetivo foi que os alunos percebessem a ironia presente na mensagem com relação à oportunidade de inclusão que a sociedade dá somente àqueles Surdos que falam a língua majoritária, sendo os demais excluídos conseqüentemente. Na charge o Surdo e o ouvinte são colocados no mesmo palco, porém, em condições diferentes, em um lugar de fala desigual. Nesta etapa, trabalhamos um pouco o entendimento simbólico do Surdo acerca dos aspectos das figuras de linguagem.

O sinal de ironia foi trazido e esse conceito foi reforçado, para que os Surdos percebessem a ironia “Ah nós aceitamos vocês, mas se vocês aprenderem nossa língua”. O intento é que o aluno perceba que muitas vezes a linguagem mascara o real sentido por meio dessa figura de linguagem. Além disso, no texto disponibilizamos o link do intérprete explicando o sinal de ironia com exemplos claros e vívidos.

O **módulo 3** é composto de três oficinas importantes, nelas primamos por desenvolver o léxico que aponta um norte para a produção final. Na primeira oficina, ensinamos os conceitos e os sinais das palavras em português, associando-os à discussão de uma imagem contextual que pode se aplicar àquele conceito tanto em português quanto em Libras. Na segunda oficina, utilizamos algumas imagens e as trouxemos para o contexto para que os alunos pudessem interpretar e formular possíveis perguntas e respostas relacionadas a essas imagens. Problematicamos a atividade com uma pergunta inicial sobre a imagem oferecida na oficina 3.2 e deixamos que eles usassem a criatividade para desenvolver outras. É importante que eles também escrevam as respostas às questões propostas. Na terceira oficina, apresentamos um diálogo em que os alunos analisaram uma discussão entre dois Surdos sobre o ensino de LP na escola deles.

Esta sequência de oficinas é uma ideia importante que pode ser usada para desenvolver qualquer conteúdo temático. O professor tem a liberdade de criar slides ou manter o conteúdo na própria sequência didática.

No **módulo 4**, temos uma proposta de trabalho para conhecer a estrutura simples: sujeito, verbo e objeto (SVO). Inicia-se com uma imagem representando uma ação simples: uma criança empurrando outra no balanço. O objetivo é identificar a ação verbal de empurrar, o sujeito que empurra e o sujeito que é empurrado. Uma ação simples para que não houvesse dificuldades no reconhecimento desses elementos.

Nessa oficina, deve-se fornecer verbos que ajudem nas produções do tema proposto pelo educador no início. A oficina é composta por quadros que conduzem o aluno Surdo a usar a estrutura SVO e, também, utilizar complementos, termos acessórios da oração e preposições. Fornecemos uma lista de verbos, possíveis sujeitos e complementos para que eles juntassem esses elementos semióticos na estrutura pedida. Com o desenrolar da oficina, a tendência é que se aumente o nível de dificuldade. À medida que o aluno Surdo vai entendendo a estrutura sujeito, verbo e objeto, o mediador pode inserir atividades de flexão de tempo, flexão de pessoa, número, uso de preposições ou modais etc.

Ainda na etapa primária, no **módulo 5**, temos um conjunto de oficinas. Queremos dar destaque para a oficina introdutória, que é a oficina do gênero de texto **tirinha**. Nesta oficina, trabalhamos o conteúdo temático a partir do gênero tirinha, que é um gênero crítico e argumentativo, relacionado ao tema.

A tirinha foi criada pelos autores desse trabalho e, inicialmente, trabalhamos sua compreensão. A partir das discussões e o que os alunos escreveram dessa tirinha, foram desenvolvidas outras oficinas.

Para exemplificar, a partir dessa oficina, criamos uma oficina de derivação zero, onde diferenciamos verbos de substantivos. Isso é essencial, dado o fato de que na Libras alguns verbos e substantivos não têm diferença de sinalização, o que implica na escrita. Desenvolvemos diversas oficinas para a prática desse conteúdo, abordando verbos, substantivos derivados de verbos em textos multimodais, em que os Surdos podem associar o conteúdo verbal ao não-verbal.

Destacamos também a oficina 5.4, onde começamos a trabalhar os pronomes nos textos. Enfatizamos os pronomes demonstrativos, a marcação de referenciais, o comportamento dos pronomes em relação ao gênero e ao número, e os pronomes oblíquos dentro da LS. Nesta oficina, primamos que uma categoria específica gramatical fosse compreendida pelos Surdos com as especificidades para a escrita em português. Além disso, trabalhamos outros tipos de pronomes durante as oficinas. No texto final, os alunos foram solicitados a identificar os pronomes, ligando-os aos referentes adequados. Todos os textos foram traduzidos para a Língua Brasileira de Sinais e contêm um link.

A oficina final, a oficina 5.10, foi uma atividade mais livre. Colocamos um link de uma Surda no Instagram e destacamos os comentários. Os alunos escolheram alguns comentários e fizemos pontuações sobre concordância, referência, uso de verbos, entre outros aspectos. O link é um conteúdo crítico sobre o respeito ao léxico da Língua de sinais.

Na **etapa intermediária**, focamos na construção do texto proposto, redação do Enem. Abordamos tópicos específicos para se trabalhar a infraestrutura: o tipo de discurso e sequências textuais que caracterizam este gênero de texto. Também trabalhamos outros gêneros com o mesmo conteúdo temático, comparando suas estruturas e as vozes dos verbos para que os alunos percebessem as diferenças. Cada módulo desta etapa é fundamental para a construção do texto final. É importante ressaltar que esta etapa está entre a etapa de desenvolvimento de capacidades básicas para a construção de um texto e a etapa final, que inclui as reescritas e a produção final.

Esta etapa também contém módulos onde se concentram um número específico de oficinas. No **módulo 6**, iniciamos fazendo a análise de uma

redação do Enem nota mil, desmembramo-la em elementos para que identificassem no plano geral do texto as partes que compõem este gênero de texto: **introdução** (apresentação da problemática levantada); **desenvolvimento** (dados e informações que sustentam os argumentos); e **conclusão** (proposta de intervenção sem ferir os direitos humanos). O objetivo é que após observarem as partes do plano (em forma de quadro), analisem se o produtor conseguiu seguir o tema em todas as partes do texto. O foco aqui é entender o plano geral do gênero que irão produzir.

Iniciamos o módulo com a oficina 6.1, que é a tradução de uma redação. Nesta oficina, é necessária a discussão sobre o primeiro entendimento dos alunos sobre o texto de Maria Juliana, que obteve nota 1000 e aborda o tema da Educação de Surdos, que se alinha ao conteúdo temático proposto em nossa sequência didática.

Propomos uma matriz para discutir o plano geral do texto, identificando a introdução e o desenvolvimento. Na introdução, solicitamos que os alunos marcassem a contextualização, a tese defendida que levaria à intervenção proposta ao final. Deveriam separar a tese dos argumentos e identificar a solução a que cada argumento estava relacionado. Ao verificar se todas as partes da redação estão interligadas, os alunos percebem a estrutura real deste gênero de texto.

Nesta mesma oficina, desenvolvemos uma matriz para que os alunos aprendessem a contextualizar. O mediador deve orientar a discussão sobre vários aspectos relacionados ao conteúdo temático escolhido: o ensino de LP como segunda língua (L2). Os alunos exploram se há algum fato social relevante, discutem possíveis eventos históricos relacionados ao tema, considerando o conteúdo temático trabalhado ao longo da etapa 1. Também abordam eventos políticos marcantes, assuntos amplamente discutidos na sociedade, eventos primordiais ou conceitos relevantes para introduzir e contextualizar o tema da redação. Na oficina 6.2, eles começaram a montar a estrutura de seu texto por meio de uma matriz. Eles constroem a prévia do texto, inclusive podendo usar qualquer voz verbal, pois não é ainda o momento de se atentar para as vozes do texto. Os mecanismos enunciativos vão sendo trabalhados de forma sequencial.

A oficina 6.3 é uma atividade que demanda bastante tempo, dedicada ao ensino da construção da voz impessoal. Durante várias etapas, trabalhamos com verbos e termos específicos do discurso teórico para desenvolver esta voz utilizada no gênero de texto redação do ENEM.

A oficina 6.4 é uma atividade contínua dedicada à discussão ortográfica. Em cada palavra que gerava dúvida ortográfica, realizava-se uma discussão até chegarmos à conclusão da escrita correta. Esta oficina foi muito eficaz e relevante para os Surdos.

Nesta etapa, embora não se trate de uma etapa onde lidamos com conceitos tão elementares como na etapa primária, é igualmente importante no discurso teórico a construção dos argumentos, atentando a concordância nominal e verbal. Realizamos oficinas específicas, como a oficina 6.5, focadas na concordância nominal e verbal, utilizando elementos do exemplar de texto, a redação do Enem da Mariana.

A partir da oficina 6.6, iniciamos o trabalho com diversos mecanismos de textualização que conectam e dão continuidade ao texto. Exploramos termos que introduzem parágrafos, conectam conteúdos anteriores e facilitam o fechamento de ideias. Também abordamos mecanismos que ligam um parágrafo ao outro, adicionando novas ideias ao texto. Há termos específicos para essas funções, e trabalhamos detalhadamente com eles, como na oficina 6.8.

Quando se encerra o módulo 6, os Surdos têm vários elementos para a escrita do seu texto, até aí, já tinham ideia de como contextualizar, elaborar a tese, os argumentos e a proposta de intervenção, se preocupando com os elementos ligantes do texto.

No **módulo 7**, apresentamos o gênero de texto **reportagem** cujo título “Proposta de Currículo para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos” que o Ministério da Educação lançou, elaborada por pesquisadores da Universidade de Brasília e outras instituições, visando oferecer uma educação bilíngue de qualidade para Surdos desde a educação infantil até o ensino superior, e que respeita o ensino das duas línguas de uma forma acessível aos Surdos. O objetivo é que os Surdos tenham acesso à informação sobre o conteúdo temático. Além disso, que percebam a diferença entre as vozes verbais e estruturas dos diferentes gêneros.

Trabalhamos ainda nesse módulo os termos em uma proposta bilíngue, e porque esse termo pode constar nesse conteúdo temático, podendo assim fazer parte do repertório linguístico deles a partir de agora. Por exemplo, a palavra “diversidade” está no rol de palavras aprendidas, mas está na reportagem, estudamos o que essa palavra está fazendo ali e como se relaciona com o conteúdo temático.

Foram trabalhados três gêneros de texto: charge, tirinha e reportagem que embora comportem tipos de discursos diferentes (discurso interativo, os

dois primeiros e o último discurso relato-interativo) abordam conteúdos temáticos afins acerca do tema proposto. Estes foram considerados introdutórios já que os mesmos contêm aspectos do discurso presentes no gênero redação do Enem indicando uma progressão para a entrada no gênero final, e, por fim, promovemos uma quebra introduzindo um gênero com aspecto tipológico da ordem do relatar, com representações vividas no tempo atual, um texto notícia que valoriza o aspecto atual, o que pôde ajudá-los a situar-se na condição atual de pesquisa sobre o conteúdo temático (Dolz e Schneuwly, 2011).

Na **etapa final** da sequência didática contém orientações para o mediador de como proceder relacionado a reescritura e elaboração de novas oficinas de acordo com as reescritas do texto autoral produzido em forma de protótipo na etapa intermediária.

Nesta etapa, o mediador pode promover a reescrita por várias vezes montando oficinas de acordo com a reescrita e as dificuldades demonstradas ainda pelo aluno Surdo.

APLICAÇÃO PRÁTICA DAS OFICINAS

Nossa sequência didática, composta por várias oficinas para alunos Surdos, foi desenvolvida com base em uma meta específica: a resolução de um problema que os Surdos terão de enfrentar ao final do ensino médio, que é a escrita de um texto na prova do Enem. Estabelecemos como objetivo trabalhar o gênero de texto redação do Enem, entretanto, o desenvolvimento das capacidades de linguagem e das habilidades de leitura e escrita para Surdos é um grande desafio. Inicialmente, consideramos esta proposta muito ousada, mas a sequência didática nos mostrou que o desenvolvimento de uma determinada capacidade passa pelo desenvolvimento de outras mais simples.

Podemos citar, por exemplo, o desafio do limitado conhecimento de vocabulário para o desenvolvimento de um gênero como o proposto, bem como o desconhecimento da estrutura sintática mais simples, como Sujeito-Verbo-Objeto. Dessa forma, durante as discussões, percebemos a necessidade de criar diversas oficinas utilizando como ferramenta de ensino e aprendizagem outros gêneros de texto, visando o desenvolvimento gradual das capacidades finais exigidas.

Inicialmente, realizamos uma avaliação inicial por meio das produções escritas desses alunos em sala de aula, com a presença de intérpretes. Observamos que em dois casos o domínio da LP era incipiente, evidenciando dificuldades tanto na compreensão de leitura quanto na escrita, e em outros dois casos, 2 alunos que já escreviam, porém, possuíam dificuldades severas quanto ao domínio de sua estrutura. Foi então que mudamos a dinâmica e evitamos a separação do grupo.

Esses erros de produção, de escrita, ou até mesmo a não escrita, tornaram-se informações preciosas para orientar a sequência de nosso trabalho, o que pode ser crucial no desenvolvimento de sequências feitas pelos professores que acompanham este presente trabalho. Os textos dos alunos, suas não produções, ou mesmo seus registros nos cadernos escolares, tornaram-se nosso objeto de estudo, conforme destacado por Dolz, Noverraz

e Schneuwly (2004). Por isso, tomamos como ponto de partida, para alguns Surdos, sua produção sinalizada e, para outros, suas curtas respostas às discussões.

Na equipe, contamos com a orientação da professora Paula Francinetti, docente de Língua Portuguesa no ensino médio integrado, além das bolsistas de auxílio à inclusão Thatiana Santos (Professora de LP para Surdos) e Raimunda Costa (Intérprete de Libras). Também contamos com a participação de um aluno Surdo do curso de Licenciatura, Giovane Carvalho, bolsista de pesquisa e fluente em LP, e, por fim, do pesquisador Klean Carvalho.

Etapa Primária

Diante disso, avançamos para o que denominamos de **Etapa primária**, na qual explicamos em detalhes o gênero de texto redação do Enem a ser produzido. Abordamos as características do texto, o número de linhas necessárias e a importância de aprender a escrever esse tipo de texto. O objetivo é que essa explicação fosse o comando inicial para que eles realizassem a sua primeira produção e a partir daí analisamos, pela sua escrita, o que deveríamos fazer sequencialmente. O tema escolhido foi “O ensino e aprendizado de Língua Portuguesa para Surdos”. Essa temática realmente chamou a atenção deles.

A decisão de trazer algo do mundo do EXPOR (BRONCKART, 2007) tem a ver com a própria constituição do sujeito Surdo. São pessoas forjadas na luta, com um histórico de não serem ouvidas em suas angústias ou mesmo na dependência de uma outra voz (intérprete) para serem ouvidas. Os gêneros dessa ordem, pela sua suboperação de conjunção, isto é, o discurso conectar-se à realidade, podem dar ao Surdo ferramentas para expor questões e vivências de seu mundo visual. Os Surdos podem trazer seus incômodos relativos às políticas públicas, às políticas linguísticas, à inclusão sem preparos adequados, dentre outros.

Desta forma, identificamos dois grupos distintos entre os Surdos: um grupo que não possuía conhecimento algum da LP e outro que produzia textos, porém, seguindo a estrutura da Libras. Exigir que ambos os grupos realizassem uma redação do ENEM para avaliar suas capacidades não seria eficaz. Por conseguinte, optamos por alterar a estratégia, dando início ao que denominamos de etapa primária. Esta etapa inicial tinha como objetivo

ensinar conceitos fundamentais, tais como a estrutura de textos documentais ou expositivos, e planejamos sequências didáticas distintas das inicialmente propostas. Aqui utilizaremos para Surdo 1- O Surdo que não escreve e não ler em português e tem pouco domínio da Libras; Surdo 2- O Surdo que também não tem conhecimentos prévios de L2, mas domina Libras, o qual não concluiu as oficinas por inúmeras ausências); Surdo 3 - Surda Fluente em Libras, com um pouco de domínio de LP; e, Surdo 4- Surdo que usa a Libras, mas é oralizado, e tem um conhecimento mediano de LP.

Ainda com o foco no texto final, realizamos uma oficina integrada à explicação da redação do ENEM. Apresentamos uma redação do ENEM, dividimos em blocos e a desconstruímos em partes: introdução, desenvolvimento e conclusão. Os alunos puderam discutir cada bloco em termos de tese, argumentação e solução do problema. Assim, na sequência didática, criamos uma oficina na qual os alunos desmembraram o texto, bloco por bloco. Os 2 Surdos puderam discutir o texto de forma sinalizada, os outros 2 foram escrevendo de acordo com o bloco, podendo discutir sobre o que escreviam no desmembramento da redação, já reconhecendo a estrutura do gênero que escreveriam ao final da sequência. Os 2 Surdos com menos capacidade de escrita puderam ver a discussão mais madura dos outros dois e com o apoio do Giovane, um Surdo com as capacidades de Linguagem mais bem organizadas, foram crescendo em termos de discussão e amadurecendo a ideia proposta no texto.

Isto é, após percebermos que a falha não está somente nos erros mais comuns que os ouvintes têm na sua produção, mas erros que tem a ver com as falhas estruturais do sistema educacional excludente do Brasil, resolvemos usar o quadro de Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 56) do livro “Produção escrita e dificuldades de aprendizagem”. Do lado esquerdo, as proposições do autor e do outro lado nossas observações quanto à primeira produção e mudanças de estratégias. Dito isso, o professor que usar as ideias de sequências deste trabalho poderá utilizar o quadro abaixo para avaliar a posição de desenvolvimento de seus aprendentes e planejar mais sequências.

Quadro 5 - Adaptação do quadro de Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 56) “Procedimentos para reconstruir a situação de produção a partir da leitura do texto do aluno”.

1. Formular hipóteses sobre a consigna de produção	Inicialmente, pensamos na produção mais exigida no ensino médio e que os Surdos estão em desvantagem, que é o gênero de texto redação do Enem. Acreditávamos que eles poderiam fazer a primeira produção e que a partir dessa produção prepararíamos a sequência didática.
2. Examinar a tarefa escrita:	Observamos que apenas alguns alunos Surdos conseguiam fazer alguma produção escrita de poucas linhas dando uma exposição superficial e com muitas demonstrações de interlíngua. O outro grupo de Surdos conseguiu produzir apenas de forma sinalizada, explicitando a opinião sobre o conteúdo temático. O desenvolvimento da tarefa se deu parcialmente apenas porque o grupo de professores orientou cedendo uma pré-estrutura. Temos 5 Surdos, um instrutor, 2 alunos do médio que não sabem escrever e 2 alunos do médio que escrevem parcialmente.
3. Formular hipóteses sobre a preparação preliminar.	Adiamento das primeiras oficinas que vão direto ao entendimento e reescrita do gênero de texto redação do ENEM. Criação de uma pré-etapa, chamada de etapa primária, onde outros textos da ordem do EXPOR com o mesmo conteúdo temático foram apresentados a eles. Preparação em cada parte de oficinas de produções simples, discussões do tema, gramática, ortografia e trabalho com a estrutura sintática comparativa das duas línguas.
4. Identificar os Suportes Fornecidos.	Quadros, recursos visuais, listas, desenhos, link com a tradução de todos os textos, instrutor Surdo como modelo didático de aprendizagem, aquisição de novos sinais (aumento de vocabulário e léxico) foram fundamentais.
5. Formular hipóteses sobre o gênero textual e a situação de comunicação explicitamente delimitada na consigna.	Quando realizamos a primeira oficina que envolveu a explicação do gênero de texto, a explicitação da situação de comunicação, e o conhecimento da estrutura desse gênero se observou que os Surdos compreenderam a proposta, entretanto, não tinham suporte as capacidades de linguagem de produzir, por isso, a primeira etapa foi a mais demorada, configurou-se em uma preparação para produção do gênero de texto, com uma consigna tão específica. Por isso, chamamos a produção e as diversas reescritas do gênero de etapa final, pois ainda tivemos a etapa intermediária na qual aprofundamos o folhado textual baseado na consigna da atividade apresentada na primeira oficina.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor baseado em Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 56).

A partir dessa primeira discussão, pudemos perceber que a capacidade de argumentar e expor uma opinião com base em determinados critérios é limitada. Por isso, denominamos esta etapa de “primária”, pois nela trabalhamos a habilidade inicial para construir o discurso teórico, que é a **capacidade linguístico-discursiva**. O conteúdo temático não está distante

do agente produtor; entretanto, este mesmo agente possui formações linguístico-discursivas ainda muito incipientes para a produção desse discurso teórico (Bronckart, 2007).

Para o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva, que será a ponte para a produção escrita, resolvemos apresentar textos multimodais que continham a ordem do ARGUMENTAR (Dolz, Gagnon e Decândio, 2010) e/ou do EXPOR (Bronckart, 2007), mas sempre atentando ao trabalho com o conteúdo temático proposto. Outros textos foram criados para a discussão do conteúdo temático. Discutiremos os detalhes de cada oficina a seguir.

No módulo 2, produzimos uma charge para que pudéssemos discutir como o ensino de LP é usado como objeto de opressão aos Surdos. Na análise desta charge, aproveitamos a oportunidade de utilizar pouco texto em LP e mais elementos visuais, empregando cores de forma intensa. A intenção foi ajudar os alunos a compreender a relação entre a L2 e os Surdos, bem como a relação dos ouvintes com a Libras. Os alunos foram solicitados a descrever a imagem, sendo que, inicialmente, a descrição feita por eles foi muito literal e concreta, sem que conseguissem perceber as ironias contidas na charge.

À medida que discutíamos se a charge refletia a realidade dos Surdos, os alunos começaram a desenvolver uma visão mais profunda e crítica, alcançando o objetivo de despertar a criticidade. Conversamos sobre este gênero de texto, destacando que ele levanta uma crítica sobre o conteúdo. Abordamos o conceito de ironia, explicando o sinal correspondente em Libras, que eles desconheciam, e incluímos o sinal de ironia na sequência didática.

Trouxemos outros exemplos de ironia para esclarecer a ironia presente no texto da charge. Inicialmente, apresentamos exemplos de ironias simples do dia a dia, que eles entenderam como uma espécie de “deboche”. Exemplos como “rápido como um caracol” ou “festa animada como um velório” foram utilizados inicialmente, sentenças notoriamente mais simples com uma figura de linguagem próxima à comparação irônica. Em seguida, evoluímos e utilizamos uma Inteligência artificial chamada Ideogram para criar imagens que correspondessem à realidade deles. Apresentamos uma imagem de uma pessoa Surda com aparelho auditivo em uma escola abandonada e lemos também uma notícia sobre o carnaval brasileiro. Eles conseguiram identificar a ironia social nessas duas situações. É importante lembrar aos educadores de Surdos que devido ao prejuízo no mundo da leitura, precisamos sempre iniciar com exemplos mais concretos para depois avançarmos na criticidade.

No final, para incentivar a argumentação, apresentamos uma situação-problema em que os alunos deveriam argumentar com ouvintes sobre a importância de os Surdos aprenderem a LP, sem desmerecer ou oprimir a Língua Brasileira de Sinais. Dois Surdos com maior capacidade de escrita puderam escrever suas argumentações, enquanto os outros dois, baseando-se nos comentários dos colegas, também puderam expressar suas opiniões de forma sinalizada.

O módulo 3 desta etapa foi pensado a partir da observação da etapa anterior. Observamos que os Surdos não tinham subsídio vocabular nenhum relacionado à temática proposta para a escrita de toda forma, tampouco para a produção final da redação do ENEM. Termos como língua, linguagem, desenvolvimento e compreensão, que deveriam ser empregados em seus textos, eram pouco familiares para eles. Decidimos então realizar uma oficina de Libras e LP focada nesta temática. Apresentamos alguns sinais em Libras associados a palavras em português e contextualizamos com perguntas e respostas. Os alunos puderam ver alternativas de perguntas e respostas possíveis e, também, formular suas próprias respostas de forma autônoma.

Nesta oficina, associamos o uso da palavra em português com o sinal em Libras e uma imagem que facilitasse a compreensão do conceito daquele novo vocábulo. Tivemos o cuidado de trabalhar termos abstratos a partir de uma discussão entre os alunos, não apenas sobre o sinal e o morfema em LP, mas também uma discussão profunda sobre o uso e o entendimento da imagem. Por exemplo, para a palavra “linguagem”, usamos a imagem de um bebê Surdo fazendo alguns sinais com as mãos. Mostramos que a linguagem já nos define enquanto seres humanos, sendo uma capacidade inata que precisa de estímulos semióticos durante nossa vida para ser desenvolvida.

Na parte 1 da oficina, associamos o sinal da palavra “compreender” à imagem de uma professora falando em LS com seu aluno Surdo, que demonstrava uma expressão facial de compreensão e respondia em Libras. Quando passamos para a parte 2 da oficina, que consistia em perguntas e respostas sobre imagens e conceitos, apresentamos perguntas relacionadas às imagens que ilustravam aqueles conceitos. Por exemplo, mostramos a imagem de uma aluna Surda conversando com uma professora e olhando para trás com uma expressão de “não estou entendendo nada”. O uso de imagens mostrou-se extremamente importante, pois recebemos respostas dos alunos Surdos como “Ela não está compreendendo a professora, porque não sabe a Libras” e “Ela não está compreendendo a professora, porque elas

não falam a mesma língua”. Assim, o uso de imagens revelou-se uma boa estratégia para a introdução de novos conceitos, que os alunos utilizariam durante a reescrita da redação do Enem, o gênero de texto proposto nesta sequência didática.

Ainda nesta Oficina, após discutirmos de forma sinalizada as imagens e qual o entendimento de acordo com o vocabulário estudado, colocamos duas imagens sobre o tema e pedimos que escrevessem uma crítica pequena sobre as duas imagens com uma pequena antítese, de um lado Surdo e professor se comunicando e do outro o professor segurando a mão do aluno Surdo e esperando que ele lesse seus lábios. De acordo com Dolz, Gagnon e Decândio, (2010, p. 63) “As tarefas de produção de um texto implicam uma situação de comunicação claramente definida.” A partir de então tudo o que produzimos teve o fim de fazê-los futuramente produzir um texto expositivo com um valor crítico-argumentativo, neste caso a redação do ENEM.

No final da oficina, apresentamos um texto, um diálogo entre um Surdo e um ouvinte, que os alunos discutiram. O objetivo dessa oficina era que os alunos conhecessem as palavras em português e em Libras, fazendo a associação entre ambas para aprofundar seu conhecimento lexical. Esse conhecimento linguístico-discursivo é fundamental tanto para a discussão do conteúdo temático quanto para o uso adequado do léxico no texto.

Observamos que a oficina de conhecimento lexical foi extremamente valiosa, pois os Surdos 1 e 2, que inicialmente não produziam textos, começaram a escrever seus textos manifestando seus pontos de vista. Eles passaram a reconhecer o que estava escrito e a escrever a partir do novo conhecimento lexical adquirido. Isso nos faz entender que as sequências didáticas não servem apenas para que os Surdos escrevam um gênero específico, mas também são úteis para que eles descubram novas formas de desenvolver seu repertório lexical a partir do conteúdo temático. Pudemos assim, a partir de textos menores, desenvolver gradualmente as capacidades de linguagem para a produção de textos mais extensos.

Na figura 6 a seguir, podemos atestar o conhecimento lexical demonstrado pelo Surdo:

Figura 6- Escrita do Surdo 1 na oficina 3.

Aula de aluno com professora
ajuda da professora
ajuda com intérprete surdo
Aula de aluno com professora e intérprete

Fonte: produzida pelo aluno Surdo 1 (2023).

Observe que o Surdo 1 já usa algum conhecimento lexical para interpretar as imagens, cujo conteúdo é de ordem crítica. Quando o aluno sinalizou a última frase ele nos deu a entender que a metodologia da professora na imagem era rígida e assustadora para o Surdo, porém, não conseguiu transcrever isso com grande profundidade na sua escrita em LP. Na primeira frase, vemos que ele consegue entender que o fato de a professora saber Língua de Sinais, ela é capaz de fornecer um melhor suporte para os alunos.

Agora observe que a Surda 3 demonstra ter maior conhecimento linguístico da Libras e algum conhecimento do português.

Figura 7- Escrita da Surda 3 na oficina 3.

Os professores nunca para alunos surdos,
violência contra para professores.
Os alunos e ouvinte contra para surdos e
não me ajuda e capacitador, trabalho, para e
respondido.
Os alunos e a cara de chatos e não ouveira
em Libras.
Então os alunos e ouvinte não ouveira com
um cap para mim e surdos procedimentos.

Fonte: produzida pela aluna Surda 3 (2023).

As oficinas de concordância nominal e de desinências de gênero se mostraram positivas quanto ao resultado da escrita, dado que a aluna já consegue fazer uso de algumas concordâncias como visto no texto acima. Notamos também que eles tiveram o mesmo entendimento da Figura 2 em que a professora segura a mão do aluno para que ele não sinalize e tente oralizar. Veja que o texto acontece em primeira pessoa apesar de não ser ela na si-

tuação, por exemplo, ela enuncia “conversar para mim” apesar da situação ser com outra pessoa Surda. Entretanto, compreendemos que é uma situação que atinge Surdos no mundo inteiro. Além disso, ela consegue escrever estruturando pequenas orações, enquanto o Surdo 1 já constrói frases como o esquema que eles aprenderiam na parte 4 da etapa final: sujeito, verbo e objeto.

Fizemos essa escrita por mais de uma vez, na primeira produção os Surdos não responderam bem à escrita, não utilizaram os verbos, apenas os substantivos como “Professora surda raiva”. Então pensamos na oficina seguinte que explicaremos no módulo 4 em que nos detemos a estruturar as orações. Quando colocamos acima a imagem da escrita dos Surdos na oficina 3, essa já é produto de uma reescrita após a oficina 4. Desta forma, o conhecimento da oficina 3 e da oficina 4 foram de extrema importância na evolução de uma escrita mais coerente, assim o professor deve ter muita atenção no desenvolvimento dessas duas ideias.

No módulo 4 baseamo-nos nas percepções adquiridas durante a oficina três, que abordou a temática da surdez, Libras e Língua Portuguesa. Observamos que os participantes apresentavam dificuldades na compreensão da estrutura frasal básica da LP - sujeito, verbo e objeto, bem como na posição dos complementos. Montamos um quadro onde eles deveriam colocar o sujeito, o verbo e o objeto. Neste momento, não exigimos que eles usassem conexões como preposições ou conjunções, permitindo que se sentissem livres para usar apenas a estrutura sujeito, verbo e objeto.

Desenvolvemos, então, uma atividade na qual apresentamos aos participantes uma lista de verbos que deveriam conhecer e discutimos como utilizá-los. Além disso, disponibilizamos possíveis sujeitos e objetos, como nomes de pessoas ou pronomes, e sugerimos um quadro com a estrutura sujeito, verbo e objeto. Eles foram orientados a posicionar esses elementos na estrutura. No desenrolar da oficina, conseguimos montar outra oficina com os mesmos verbos e as proposições que eles poderiam usar. Notamos a precariedade no uso das preposições, visto que eles não utilizam cotidianamente a audição para que possam entender a função delas para coerência do texto, como, por exemplo: “O Surdo vai comunicar de Libras”.

A oficina de preposições no módulo 4 aproveitou ainda a estrutura sujeito, verbo e objeto para a inserção das preposições. Com base nos verbos que eles conheciam, mostramos como esses verbos exigem preposições es-

pecíficas. Por exemplo, o verbo “falar” pode exigir as preposições “com” ou “de”. Utilizamos imagens e situações contextuais para mostrar a diferença entre “falar com” e “falar de”, pedindo que utilizassem as preposições adequadas em frases baseadas nas imagens apresentadas. Os Surdos demonstraram entendimento e domínio no deslocamento das preposições para os usos adequados.

Após construírem a estrutura sujeito, verbo e objeto, oferecemos a eles a oportunidade de trabalhar com complementos, incluindo complementos adverbiais, entre outros. Em seguida, foram desafiados a converter as frases que haviam construído para outros tempos verbais. Essa oficina foi criada para que o mediador sempre a repita utilizando mais verbos, com o objetivo de que eles conheçam essa estrutura canônica e a partir dela perceberem outras estruturas. Quadros e Karnopp (2004) discutem a importância do conhecimento da ordem das palavras a partir dessa estrutura canônica e as possibilidades que a construção SVO pode ter posteriormente na Libras a partir de outros elementos da própria língua, mas essencialmente é necessário que o Surdo saiba como essa ordem básica interage com advérbios, modais e auxiliares e, posteriormente, partir para estruturas mais complexas.

No início, os alunos tiveram dificuldade em colocar as proposições relacionadas ao tipo de preposição ao seu objeto, ao artigo relacionado ao gênero do objeto ou do complemento. Já com relação ao complemento ou termo acessório da estrutura, eles não tiveram dificuldades maiores por se assemelhar à estrutura da Libras, visto que, os advérbios, as locuções adverbiais e prepositivas têm uma posição flexível na ordem das palavras na frase. Quando aplicamos esta oficina, eles pareciam receosos em escolher um elemento para complementar a estrutura, então para facilitar seu entendimento, fazíamos as seguintes perguntas: Quando aconteceu o evento? Como aconteceu, de que maneira? Em que lugar aconteceu? Só assim conseguiram construir muitas frases.

Evoluímos para o trabalho com a flexão do tempo verbal. Utilizamos imagens em diferentes estágios de uma ação: uma em desenvolvimento e outra desenvolvida. Por exemplo, uma ação de desenvolver a escrita e outra mostrando a escrita já desenvolvida. Isso ajudou a perceber os esquemas de sinalização entre os tempos verbais e a compreender como essas nuances da Língua de sinais se refletem no processo de escrita e flexão verbal, nas desinências que utilizamos para descrever o tempo verbal no Português.

Para consolidar a questão do tempo verbal, apresentamos duas notícias. Uma notícia dizia “Escolas bilíngues fechadas”, mostrando crianças tristes na porta da escola, e outra mostrava uma manifestação contra o fechamento das escolas bilíngues, com pessoas segurando faixas. Eles precisaram identificar qual ação ocorreu primeiro e qual ocorreu depois, utilizando os tempos verbais para determinar o significado das relações entre os verbos.

Nós ouvintes aprendemos a construir alguns tempos verbais na escuta, ao ouvir nossos pares usando esses tempos. Nossa ideia é que o Surdo aprenda o tempo verbal associando as marcas da Libras com as desinências presentes nos verbos. A partir da mesma estrutura e das frases construídas por eles acrescentamos à estrutura SVO algum complemento verbal de tempo, tais como ontem, hoje, amanhã e deixamos que eles escolhessem, conforme a imagem da matriz (Figura 8).

Figura 8- Imagem da matriz de complemento à estrutura frasal SVO.

→ Vamos trabalhar complementos !

Instrução: A partir da estrutura SVO, sugira que eles adicionem complementos como abaixo:

De manhã	A tarde	Na rua	Depressa	Rapidamente	Muito
Ontem	Hoje	Amanhã	Mais tarde	Às vezes	Mais ou menos

Dê os seguintes exemplos:

Complemento	Estrutura da frase SVO	Complemento

Fonte: Oficinas de Língua Portuguesa para Surdos parte 1 elaborado pelo autor (2023).

Quando eles perceberam que podiam também fazer essa construção visual do tempo verbal, conseguiram se desenvolver, por exemplo, associando a desinência “ou” no final do verbo com a palavra ontem e, por fim, no tempo passado. A Figura 9 mostra como foi essa construção visual e como o aluno joga a seta da desinência verbal para o ontem. Porém, nosso objetivo é que na ausência desses marcadores lógicos explícitos, eles possam iden-

tificar o tempo do verbo a partir da desinência e serem capazes de escrever assim como de identificar.

Figura 9 - Esquema de matriz feito pelo Surdo 4.

Complemento	Frases SVO	complemento
	A professora expressar cansaço	hoje
	A professora ^{o verbo} expressar cansaço	hoje
	A professora expressar cansaço	ontem
	A professora expressar cansaço	ontem
	A professora expressar cansaço	amanhã
	A professora expressar cansaço	amanhã

Fonte: exercício realizado pelo Surdo 4 (2023)

A oficina seguinte se deu com a apresentação de um texto apenas em português em que os alunos Surdos deveriam identificar as marcas de tempo com o lápis e após isso tentarem sinalizar o texto.

Uma observação importante é que assim como em todas as aulas os alunos Surdos mostravam-se estimulados e animados por estarem ali, porque percebiam que a cada oficina eles superavam o medo e dificuldades que tinham no início. Frisamos, que nessa oficina, a terceira pessoa não era relacionada a quaisquer substantivos presentes na frase, e na oficina de SVO, eles compreenderam a partir de exemplos como: “A Maria está aqui”, “Ela está aqui”.

Iniciamos o módulo 5 com uma oficina de tirinha que mostra a relação da leitura e escrita do Surdo na escola regular. A tirinha aborda a questão central do ensino de Língua Portuguesa para Surdos, focando nas atitudes didático-metodológicas aplicadas. O objetivo foi fazer com que os alunos discutissem e criticassem os aspectos verbais e não-verbais do texto. A seguir, a imagem da tirinha:

Figura 10- Tirinha da oficina 5.



Fonte: Tirinha elaborada pelo autor e desenhada por Kaylanne Pontes.

A partir da escrita na oficina 5, surgiu uma questão importante: os Surdos não sabiam diferenciar, na forma escrita, alguns verbos e substantivos que, em Libras, são representados pelo mesmo vocábulo-sinal, sem diferenças fonológicas ou morfológicas entre eles. Embora autores como Quadros e Karnopp (2004) apontem algumas diferenças sutis nos movimentos, essas nuances são ínfimas. Para abordar essa questão, idealizamos uma oficina com o tema “derivação zero”. Em Libras, sinais como comunicar/comunicação, compreender/compreensão e fala/falar são distinguíveis pelo contexto, mesmo usando o mesmo sinal, sem interferir na compreensão.

Embora os Surdos não tenham dificuldade em aplicar ou entender o sentido que esses verbos e substantivos expressam na Libras; no português, eles acabam tendo desvantagens. É muito importante que o mediador sempre faça oficinas de acordo com o tema relacionado a verbos e substantivos que tenham o mesmo sinal na Libras. A cada conteúdo temático que o Professor propuser podem ser introduzidos outros verbos e substantivos que precisam ser trabalhados. Ao final, fizemos alguns exercícios para que eles pudessem identificar isso no texto.

Contudo, essa falta de distinção entre verbos e substantivos pode causar problemas na comunicação escrita. Por exemplo, um dos alunos escreveu “ela não desenvolver ler na português” em vez de “ela não desenvolveu a leitura em português”. Para resolver isso, partimos para a diferenciação a partir dos contextos, onde os alunos deveriam identificar se o vocábulo era um verbo ou um substantivo.

Com relação ao conteúdo temático da tirinha, os Surdos tiveram grande dificuldade em entender que a Surda ficou sem argumentos, porque sim-

plesmente não entendeu o que a professora falou, e mais ainda, tiveram sérias dificuldades em entender que a dificuldade residia no fato de que a L1 da professora era diferente da L1 da aluna.

Figura 11- Escrita do Surdo 1 sobre a tirinha.

Analise as expressões dos personagens, tanto da aluna surda quanto da professora.

*professora admirada aluna não
sabe ler*

Para você elas conseguiram se entender em suas línguas maternas?

*professora não entendeu aluna
aluna não entendeu professora*

Porque, para a professora ouvinte, a aluna surda parece não ter argumentos?

*surda não entendeu português, li
professora*

Fonte: Oficinas de Língua Portuguesa para Surdos parte 1, exercício realizado pelo Surdo 1 (2023).

Observamos que apesar das dificuldades de escrita apresentadas pelo Surdo 1 no início, neste exercício, ele já apresenta boa capacidade de leitura e escrita. No primeiro momento, ele achava que a professora estava admirada, mas logo após compreendeu que a professora não estava entendendo a aluna porque a docente não tem domínio da L1 da aluna. Observamos também a evolução da concordância nominal no que tange ao gênero, por exemplo, o aluno escreveu “Professora admirada”.

Figura 12 - Escrita do Surdo 4 sobre a tirinha.

Para você elas conseguiram se entender em suas línguas maternas?

*não dar explicação pra aluna está estada
português não sabe*

Fonte: Oficinas de Língua Portuguesa para Surdos parte 1, exercício realizado pelo Surdo 4 (2024).

O Surdo 4, que já apresentava um certo desenvolvimento na escrita, conseguiu compreender que, se a professora não consegue explicar para

a aluna mediada por sua L1, ela não entenderá o que está sendo estudado. Para ele, aquele era um livro de português. Observamos que o Surdo 3 apresenta vícios comuns entre Surdos que aprendem a LP com as mesmas metodologias para ouvintes (como se esta fosse sua primeira Língua), como, por exemplo, o excesso de participios. Já o Surdo 1, que chegou até nós sem esses vícios, tem sido menos complexa a introdução à LP.

É muito importante ressaltar que, ao traduzir a tirinha, tentamos ser fiel ao máximo a mensagem transmitida nos aproximando da realidade. Quando a professora estava falando, o intérprete não sinalizou, mas fez movimentos com a boca, pois esse é o conteúdo da tirinha. Há duas línguas ali: a Libras, utilizada pela personagem Surda, e o Português, oralizado pela professora. Esse tipo de tradução cuidadosa ajuda na compreensão dos textos.

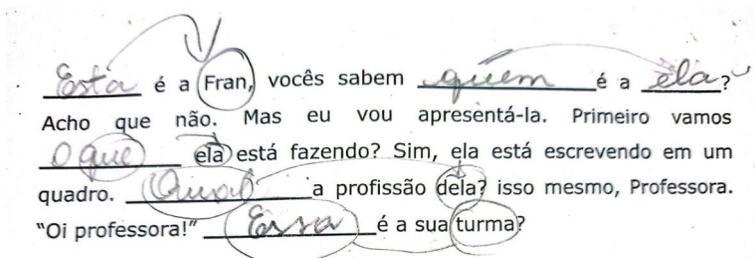
A partir da tirinha, também observamos a dificuldade dos alunos Surdos para reconhecer e usar os pronomes demonstrativos e interrogativos. Então, realizamos uma oficina sobre os pronomes dentro do módulo 5. Começamos com os interrogativos, porque demonstraram dificuldade em diferenciar quando estão no plural e como eles influenciam na sintaxe verbal. Por exemplo, não faziam distinção entre “o que é” e “o que são” ou “qual é” e “quais são”. A partir dos exercícios realizados, eles perceberam que precisam olhar para a palavra no plural e no singular para fazer essa distinção, isto é, olhar para as marcas de concordância do texto. Ao final, foi elaborado um exercício com várias imagens para que eles indicassem nas lacunas quais eram os interrogativos ou demonstrativos que deveriam ser usados ali.

Destacamos que, nas oficinas de pronomes, os pronomes oblíquos tiveram grande destaque, pois os associamos ao funcionamento da concordância verbal e à influência dela no movimento dos verbos. O desempenho dos alunos, especificamente nessa oficina, foi esplêndido. Nos exercícios da oficina 5.7, trouxemos exemplos de textos dialogais e multimodais do ENEM, incluindo tirinhas e charges, e fornecemos a tradução desses textos em Libras. Pedimos que, a partir da tradução, os alunos destacassem os pronomes oblíquos no texto. Eles foram além, destacando também os pronomes demonstrativos e possessivos.

Damos destaque ao Surdo 3 no exercício final sobre pronomes, que foi realizado na oficina 5.9. Nessa oficina, entregamos um texto traduzido com imagens para que eles colocassem apenas o pronome nos espaços marcados, destacando a quem esse pronome se referia. O Surdo 3 não teve

nenhuma dificuldade em reconhecer o sinal do pronome e escrevê-lo em português. Além disso, destacou perfeitamente a quais referentes esse pronome se reportava conforme Figura 13.

Figura 13 - Escrita do Surdo 3 na Oficina 5.9.



Fonte: Oficinas de Língua Portuguesa para Surdos parte 1, exercício feito pelo Surdo 3 (2023).

Observamos que, até o presente momento, foram realizadas reescrituras das propostas iniciais, no entanto, com uma maior compreensão do funcionamento da língua. Embora, nesta fase, os alunos ainda não terem produzido um texto completo, mas apenas pequenas produções de orações e assertivas, já é possível perceber o desenvolvimento da capacidade de ação da linguagem, assim como a evocação das noções gramaticais no momento da escrita. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) destacam a importância da gramática como mediadora do funcionamento textual, ou seja, das ações de linguagem. Nosso objetivo é que os alunos Surdos compreendam, de fato, o uso prático da gramática no texto.

Etapa Intermediária

Esta etapa foi dedicada ao conhecimento propriamente dito do gênero textual. Nela, dedicamo-nos ao estudo do gênero de texto redação do ENEM, analisando detalhadamente as suas camadas que compõem o folhado textual, conforme descrito por Bronckart (2007). Iniciamos com a infraestrutura do texto, analisando o plano geral, o conteúdo temático e como esse conteúdo se desenrola no processo de leitura, dividindo-se em parágrafos. Abordamos também a noção do tipo de discurso predominante no gênero de texto redação do ENEM, que é majoritariamente “o teórico”. Discutimos como esse tipo de discurso se articula, observando a presença da terceira pessoa que busca convencer o público por meio de argumentos relacionados a uma tese.

Trabalhamos também a noção de sequência e sequencialidade, analisando como se desenvolvem a situação e a contextualização no texto. Exploramos o parágrafo inicial, que funciona como uma introdução, onde é apresentado o conteúdo temático (um fato histórico ou social, um conceito importante). Além disso, discutimos as ações que se desenrolam ao longo do texto por meio da argumentação sustentada por apresentação de dados estatísticos, por vozes de especialistas relevantes, por exemplos etc.; e uma conclusão lógica propondo uma intervenção para a situação-problema apresentada na introdução. Lembrando que segundo Bronckart (2007) os textos da ordem do EXPOR vão ter seu conteúdo temático baseado em questões reais do mundo ordinário, por isso a etapa 1 foi tão importante na implementação do conteúdo temático trabalhando o tema de forma muito próximo ao mundo real simbolizado pelos Surdos.

Na primeira e na segunda oficina do módulo 6, utilizamos o texto de Maria Juliana, do Enem de 2017, com a temática relativa à Educação de Surdos, a mesma temática trabalhada na primeira etapa, onde apenas apresentamos o conteúdo. Nesta segunda etapa, ajudamos os alunos a identificar e retirar as partes relacionadas ao plano geral deste gênero de texto. Para tanto, fornecemos um quadro e explicamos como seria a tarefa a ser realizada. Os alunos conseguiram identificar a introdução, os argumentos, a conclusão e a intervenção. Na introdução, localizaram a contextualização histórica do problema e a tese; no desenvolvimento, os argumentos defendidos em prol da tese; e na conclusão, a intervenção proposta, que se desenrola no último parágrafo, mas já mencionada na introdução.

Os alunos foram capazes de relacionar os argumentos e as soluções propostas através de nossa orientação e matrizes. Na oficina 2 do módulo 6, o tema geral abordado foi o ensino de LP como L2 para Surdos no Brasil. Esta atividade representou a primeira produção independente dos alunos. Utilizando uma matriz que incluía a contextualização e a tese, eles escreveram sem nossa mediação direta, apresentando dados e seguindo as orientações fornecidas para o preenchimento da matriz.

Os resultados mostraram que, após a etapa 1, pudemos ter maior fluidez na etapa 2, pois os alunos já haviam sido introduzidos na escrita da LP. Aqueles que não tiveram essa introdução anterior, conseguiram escrever utilizando as matrizes. A contextualização histórica foi considerada uma parte um pouco mais difícil, pois exigia mais liberdade na escrita. Assim, montamos uma matriz para discutir o que poderia ser incluído em uma contextualização:

um fato social, histórico ou político marcante, algo recente relacionado ao tema, um acontecimento conhecido ou uma definição relevante.

Os resultados foram bem satisfatórios. Na oficina 6.1 e na oficina 6.2, que são os esboços iniciais da redação (Figura 14), já tínhamos um texto quase pronto, incluindo contextualização, tese, argumentos e intervenção. A partir de então, ensinamos os alunos a elaborar seus argumentos, a utilizar a voz verbal correta, que é a voz impessoal, e outras nuances do discurso teórico.

Figura 14 - Esboço 1 da redação do Enem do Surdo 1.

Contextualização	Time	
	Eu mesma	
Surdos atenan	surdo atenan	
Masculinistas	Aprender português	
Condição o língua	estrado	
de surdos		
Na escola não		
Aprender língua	Angustar	
de se não	Argi	Arga
	qualquer	preconceito
	não	surdos
	trabalha	peças
	surdo	mão gestos
	libras	
	Li	
	interlocut	
	Mali	sal
	proporção	muito baixa
	não aprende	peças
	libras Li	sem sinais
	olhos	surdos
coloque	Podem-se perceber que o surdo não	
uma tese	português constantemente, aprende	
aqui		
coloque um	A título de exemplo IFMA, prof. fern	
exemplo que	trabalha com surdo E libera outros	
exemplo que		
foi		

Fonte: Oficinas de Língua Portuguesa para Surdos parte 1 (2023).

Observamos que o Surdo ainda com as dificuldades, que poderão ser superadas com outras oficinas, conseguiu escrever um esboço de texto, onde ele contextualiza a partir de um fato muito conhecido que ainda é uma realidade em nosso Estado, Surdos que nem sequer entendem a própria Língua, por causa do letramento tardio. Além disso, ele consegue criar uma tese e suscitar dois argumentos importantes que são os professores sem formação na Libras e os preconceitos pela falta de informação sobre o Surdo e propõe a superação disso por meio de formações e conhecimento sobre o aluno Surdo.

Mostramos para os alunos que, no discurso teórico, a voz verbal utilizada é de validade geral independente de qualquer tempo ou marca pessoal, funcionando como uma voz universal que representa muitas pessoas (Bronckart, 2007). Por isso, o conhecimento dessa voz impessoal é fundamental. Apresentamos algumas estratégias de como identificar termos frequentemente usados nas redações para introduzir essa voz impessoal. E fornecemos alguns exemplos de expressões como “vale salientar” e “é indubitável”, que são comumente utilizadas para estabelecer essa voz impessoal.

Mostramos também como essas vozes são marcadas na Libras. Por exemplo, ensinamos como sinalizar expressões como “é válido perceber” e “cabe ressaltar” na Língua Brasileira de Sinais, e simultaneamente mostramos como essas expressões são escritas em português. Isso permite que os alunos utilizem tanto a linguagem formal na Libras quanto na escrita do português. Essa abordagem teve um efeito muito positivo.

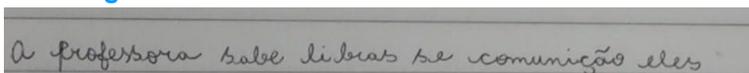
Na oficina 6.4, dedicada à discussão ortográfica, cada vez que os alunos escreviam uma frase contendo uma palavra de ortografia duvidosa, levávamos essa palavra para o quadro. O quadro possui três colunas: na primeira, colocamos a palavra que os alunos escreveram; na segunda, a tentativa de reescrita, após as sugestões dos colegas acerca de como a palavra em questão deveria ser escrita; e, na terceira coluna, concluímos com a forma correta da palavra e o sinal correspondente em Libras. Esta atividade pode ser utilizada na forma de cartaz, permitindo que os alunos o visualizem em outros momentos de dúvida quanto à ortografia de palavras. Tanto na etapa primária quanto na etapa secundária, enfatizamos o processo de construção do texto.

A oficina 6.5. de coesão e concordância nominal e verbal trabalhamos com uma coesão mais complexa que é o trabalho com dando ênfase à coe-

são verbal por ser mais complexa. Concordamos com Salles *et all* (2004) quando sugerem que os alunos Surdos com fluência escrevem com coerência, pois entendemos o que eles querem dizer, isto é, seu conteúdo semântico, mas acabam não utilizando conectivos adequados, ou não fazendo as ligações verbais apropriadas com os nomes no texto, por isso este trabalho de reconhecimento a partir de sua Língua é vital. Por isso, a necessidade de se trabalhar com a reduplicação de verbos, para que eles percebam qual a forma correta de escrever em português a partir da concordância de sua Língua.

Na Figura 15, temos a escrita de um aluno Surdo após o reconhecimento em textos da estrutura nominal em que nomes masculinos e femininos concordam com artigos masculinos e femininos. Nesta etapa as concordâncias nominais de pessoas, artigos e outras classes de palavras variáveis está consolidada como percebemos quando ele usa o artigo “a” no singular para “professora” que está também no singular. Mas quanto ao elemento de conexão “se”, este não foi empregado bem junto ao substantivo “comunicação”, mas entendemos que “a professora que sabe Libras se comunica com os alunos surdos” de acordo com o texto proposto aqui. Por isso, o aumento da complexidade do estudo das concordâncias e mecanismos de coesão e conexões se faz profundamente importante.

Figura 15 - Escrita de concordância do Surdo 4.



Fonte: Oficinas de Língua Portuguesa para Surdos parte 1 (2023).

Nas oficinas do módulo 7 escolhemos trazer um outro gênero da ordem do EXPOR, que comportasse o discurso teórico, mas com passagens do discurso da narração para que eles pudessem perceber essas diferenças entre gêneros de texto da mesma ordem, entremeados de discursos e vozes diferentes.

Etapa Final

A grande tarefa na etapa final é fazer com que, a cada reescrita, o aluno amplie o seu texto e revise os desvios ainda presentes. Apesar do Surdo 1 ter demonstrado mais dificuldade inicialmente, apresentando noção zero até mesmo de grafia, o seu resultado foi um dos melhores devido à sua presença

assídua nas aulas, à sua dedicação e estudo dos conteúdos disponibilizados nos links da plataforma. Isso contribuiu significativamente para o sucesso da sequência didática.

Nessa terceira etapa, não houve uma montagem prévia dos módulos, pois o mediador elaborava cada módulo conforme os desvios apresentados na reescrita do texto pelos alunos Surdos. Nosso objetivo nos módulos das etapas 1 e 2, primária e intermediária, foi bem-sucedido, visto que conseguimos desenvolver nos alunos Surdos a capacidade de leitura e escrita de um gênero textual com uma sequência argumentativa, próxima a redação do ENEM. Eles conseguiram identificar o gênero de texto, suas partes, e fazer uma crítica acerca do conteúdo temático.

Portanto, as próximas oficinas devem ser conduzidas com mais cuidado pelo mediador. Já temos uma produção textual próxima da produção final. Porém, é preciso avançar nos aspectos linguísticos mais complexos até que os alunos consigam, por si sós, discorrer sobre outros temas. Nesta etapa, conseguimos desenvolver uma nova matriz e realizar discussões sobre os argumentos e dados que poderiam sustentá-los. Além disso, fizemos conclusões e propusemos intervenções, com cada aluno contribuindo para a resolução dos problemas apresentados pelos colegas. Na etapa final, os alunos deveriam produzir uma redação, ainda que breve, seguindo a estrutura de uma redação do ENEM. No entanto, eles não se apropriaram com autonomia do gênero proposto, apenas com o auxílio da matriz.

Diante disso, o foco de um estudo futuro será a criação de oficinas voltadas para que alunos Surdos se apropriem com mais autonomia para produzir seus textos sem a necessidade de matrizes, tabelas ou modelos pré-estabelecidos. A etapa final se concentra em aprimorar o domínio da escrita pelo aluno, sem o uso de matrizes-guias, e em expô-los a outros gêneros de texto, como artigos de opinião ou científicos.

O ENSINO DE L2 PARA DISCENTES SURDOS NA EPT- REFLEXÕES FINAIS

Este trabalho nos levou a diversas reflexões, dentre elas a de que os Surdos são frequentemente excluídos socialmente através de um discurso – proferido até por membros da própria Comunidade Surda – que alimenta que eles não necessitam aprender o Português, pois sua língua é a Libras. Como também a de que os Surdos estão sendo privados de um direito previsto em lei, que deveria ser implementado e não rejeitado. Isso ocorre devido às inadequações metodológicas e estratégicas que comumente observamos no ensino da LP destinado a eles.

Consegue-se compreender que o Interacionismo Sociodiscursivo possui uma forma sensível de abordar as capacidades de linguagem. Foi possível aplicar esta teoria a uma sequência didática organizada em módulos, cuja principal característica foi o conhecimento e o respeito à língua materna dos Surdos, a Libras, que atuou como fio condutor e mediadora deste processo.

O ensino de gêneros de texto a partir da perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) nos liberta da visão tradicional que conhecíamos sobre o texto. Esse não é apenas palavras e gramática; é uma atividade de linguagem. Ao produzir um texto, o Surdo deve identificar o objetivo daquele, com quem e com o que está dialogando, e se há outros textos referenciando-o. Essa perspectiva representa um grande avanço no ensino de LP para os Surdos, inclusive no entendimento de quais textos podem ser mais adequados para a exploração inicial das ações de linguagem por eles.

Planejamos algo muito maior do que a atual conjuntura educacional dos sujeitos Surdos envolvidos nesta pesquisa nos permitia alcançar: que eles escrevessem o gênero de texto solicitado no Exame Nacional para ingresso na universidade, redação do Enem. No entanto, ao longo do processo, percebemos que os alunos Surdos possuíam lacunas estruturais, psicológicas e emocionais que precisavam ser superadas. Em outras palavras, os Surdos precisavam simpatizar com a LP, pois sua relação com ela era de

rejeição, devido ao seu uso histórico como ferramenta de opressão e exclusão, e o professor que usar esta ferramenta descobrirá outras nuances caso tenha essa sensibilidade.

Fizemos adaptações na forma como a sequência didática foi inicialmente planejada, adicionando ajustes para situar o Surdo no contexto. Descobrimos que a apresentação da situação de comunicação pode ser mais demorada, visto que o Surdo pode não ter desenvolvido nenhuma capacidade de linguagem necessária para entender uma proposta de cunho argumentativo em um texto da ordem do EXPOR.

Fizemos a iniciação dos nossos casos estudados em duas capacidades de linguagem: a capacidade de ação, na qual os alunos reconhecem um gênero crítico, sabem como se posicionar diante do gênero e como produzir, mesmo que com limitações de escrita, mas reconhecem a estrutura do texto e a importância de segui-la; e a capacidade discursiva, na qual aprenderam a se posicionar diante de um fato de linguagem e produzir ações de linguagem em relação a um determinado conteúdo. Fizemos isso por meio de textos acessíveis ao seu estado prévio de linguagem, respeitando seu conhecimento de mundo e ao mesmo tempo ampliando-o.

Também trabalhamos uma parte da capacidade linguístico-discursiva, na qual, em algumas situações, eles já conseguiram identificar o contexto e qual tipo de texto aplicar. Essa capacidade poderá ser objeto de outra pesquisa, que abordará a efetividade da aplicação do conhecimento da língua em práticas discursivas de outra ordem: NARRAR, RELATAR.

As sequências didáticas foram pensadas pelos teóricos para abarcar tanto gêneros de texto orais quanto escritos. No entanto, ao permitir que os Surdos se expressem de forma sinalizada (equivalente ao oral para os ouvintes), conseguimos extrair deles um discurso mais elaborado sobre o conteúdo temático, o que facilitou a transposição desse discurso para a escrita. Portanto, um ponto essencial deste trabalho é que, antes de exigir que os Surdos escrevam sobre determinado conteúdo temático, é necessário que eles se apropriem desse discurso em sua primeira língua, a Libras.

Os leitores observarão o uso de imagens ao longo de toda a sequência, pois este recurso facilitou a explicação de alguns conceitos. Levando em conta que os Surdos têm uma cultura visual e uma experiência linguística ligada ao espaço visual, esses recursos foram fundamentais na mediação do aprendizado, junto com o aplicador, o intérprete e os textos traduzidos,

conforme os conceitos ampliados de mediação. Um professor de ouvintes utilizaria músicas, sons e batidas para estimular os sentidos desses alunos. Da mesma forma, o professor-mediador deve estimular os sentidos utilizados pelos alunos Surdos, especialmente o espacial e o visual.

Podemos concluir também que a Libras é a língua que organiza o Surdo em todos os aspectos, tanto no aprendizado das capacidades de linguagem de uma segunda língua (L2) quanto na sua capacidade discursiva. Ter a Libras como mediadora nos proporcionou os melhores resultados na aplicação da sequência didática. Todas as etapas da sequência didática foram traduzidas para a Língua Brasileira de Sinais, o que facilitou a compreensão dos gêneros de textos, charges, tirinhas e outros multimodais. Com a ajuda e a mediação da Libras, obtivemos resultados excepcionais. Inclusive, só conseguimos abordar a correção gramatical, ensinar os mecanismos de textualização, as concordâncias e as conexões textuais depois que o aluno Surdo conseguia fazer as simbolizações por meio de sua língua. Somente após compreender o conteúdo, como lidar com ele e como escrevê-lo em sua língua materna, foi possível obter melhores resultados na escrita desses alunos.

A partir disso, conseguimos perceber que algumas influências da interlíngua são essenciais. Por exemplo, o uso dos verbos no infinitivo na escrita dos Surdos, em que o verbo frequentemente aparece nessa forma. É crucial fazer o Surdo entender as questões aspectuais para que ele perceba como está sendo influenciado a escrever da mesma forma que fala.

Por exemplo, ao mostrar que o verbo “amar” deve ser conjugado, é importante explicar que, em Libras, um sinal adicional pode indicar que a ação está em processo no momento presente, sugerindo um presente contínuo (gerúndio). Compreender essa influência mútua entre uma língua e outra permite fazer comparações e tirar conclusões importantes para que o Surdo desenvolva uma melhor consciência sobre como escrever em diferentes situações.

Desta forma, se o Surdo compreende como se dá o processo na sua língua, seja lá qual for, uma conexão, uma preposição, uma voz de um verbo, um aspecto implicando no tempo da ação verbal, o comportamento das vozes no texto, isso lhe instrumenta para que ele entenda na língua do outro. O que percebemos é que o sujeito Surdo desconhece quase todas as ações de linguagem na sua própria língua, desconhecem até que sem perceber eles usam o corpo como marca de tempo verbal.

Outro aspecto importante é conhecer profundamente como o Surdo estrutura sua língua. Nenhum de nós pode se comprometer a ensinar a Língua Portuguesa ao Surdo sem antes conhecer a estrutura de sua língua. Precisamos ter as capacidades de linguagem para a língua deles. A partir disso, podemos ensiná-los a colocar os elementos de uma oração em seu devido lugar na Língua Portuguesa, fazendo a transição de sua língua materna para a segunda língua.

Diante de tudo isso, o apoio excepcional da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um divisor de águas como foi no desenvolvimento dessa pesquisa que resulta nesta publicação. Esse suporte foi crucial para preencher as lacunas consideradas importantes para o aprendizado de uma segunda língua. Por exemplo, algumas oficinas foram aplicadas diretamente na sala de AEE por profissionais habilitados, focando na ampliação do léxico, no aprimoramento da Libras e em outras suplementações feitas nesse ambiente. Isso provou que o suporte linguístico para o Surdo em sua própria língua o torna mais apto a aprender uma segunda língua.

Vale destacar que nem todos os Surdos participantes desta pesquisa tinham uma apropriação consistente de sua própria língua, e alguns até mesmo tiveram aquisição tardia e incompleta da Libras, o que dificultou o aprendizado do Português.

Concluimos, então, nossa hipótese de que metodologias que desrespeitam a primeira língua dos Surdos são um empecilho total no aprendizado das capacidades de linguagem e de uma segunda língua. Além disso, percebe-se que o essencial não são os sons da Língua Portuguesa, mas sim como essas formas gráficas influenciam a língua dos Surdos e como a língua deles influencia a forma gráfica da Língua Portuguesa.

Acreditamos que este trabalho tenha efetivamente promovido uma aproximação genuína entre Surdos e ouvintes, sem imposições, permitindo que cada indivíduo respeitasse a subjetividade do outro. Para viabilizar essa abordagem, é essencial que as escolas desenvolvam projetos que respeitem tanto a subjetividade dos ouvintes quanto a dos Surdos. Cada uma dessas subjetividades deve ser encarada como diferenças tangíveis, acessíveis de maneira não invasiva.

Reconhecemos a importância das escolas bilíngues como uma alternativa extremamente fundamental. No entanto, nas escolas inclusivas, que representam um dos modelos educacionais em que o Surdo está inserido, é

imperativo incluir a Pedagogia Surda e promover a interação com a pedagogia da cultura do outro, neste caso, o ouvinte. É crucial exaltar tanto a Língua de Sinais quanto a Língua Portuguesa, garantindo que ambas sejam respeitadas no ambiente educacional.

Temos a convicção de que estas sequências contribuíram significativamente para a formação desses indivíduos. A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) contribui para uma Educação mais humana e integral, e as sequências didáticas atuam como instrumentos essenciais, participando ativamente na evolução do aluno Surdo como um sujeito humano, completo e integral. E que o Surdo tem maiores condições de participar de atividades que exijam dele capacidades linguístico-discursivas e respostas linguísticas a partir de um gênero de texto, isto é, está pronto para desembocar em ações de linguagens mais complexas.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino (organizadora). **Libras em estudo: ensino-aprendizagem**. São Paulo: FENEIS, 2012.

ALMEIDA-SILVA, Anderson; LOURENÇO, Guilherme; QUADROS, Ronice Müller de; MURTA, Michelle e ROYER; Miriam. **Sintaxe da Libras**. In: Quadros, Ronice Müller de *et al.* (Orgs.). Gramática da Libras: volume 2. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2023.

ALVES, Bruna Gomes. **Contribuições do trabalho com tirinha e charge para o ensino de Ip como L2 para Surdos**. Orientador: Nídia Nunes Máximo. 2020. 22 f. Trabalho de conclusão de curso (Pós-graduação) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, João Pessoa, 2020.

BATISTA, Eduardo Jorge Tabosa. **A interlíngua de Surdos falantes de Libras: uma análise de erros em produções textuais escritas em português como L2**. 2020. 127f - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2020.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

BEER, Hanna. **Expressões Referenciais em Línguas de Sinais: investigando narrativas em Libras como segunda língua**. In: Carlos Henrique Rodrigues; Ronice Muller de Quadros. (Org.). Estudos da Língua Brasileira de Sinais. 1ed. Florianópolis: Insular, 2020, v. 5, p. 137-158.

FINAU, R A. **Os sinais de tempo e aspecto na Libras**. 233 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

BEZERRA, Iray Almeida. **As teorias argumentativas em livros didáticos: Um estudo com propostas em produção de textos**. In: LEAL, Abniza Pontes de Barros; LOPES, Lucineide Matos; MOREI-

RA, Maria Ednilza Oliveira; SOUSA, Maria Margarete Fernandes de; SANTOS, Meyssa Maria Bezerra Cavalcante dos (org.). **Gêneros textuais: domínios e interfaces**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. cap. 4, p. 96-117. ISBN 978-65-88285-55-8.

BROCHADO, S. M. D. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira**. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, UNESP, São Paulo, 2003.

BRONCKART, JEAN-PAUL. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006(a).

BRONCKART, Jean Paul. **Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. Vol. 4, n. 6, março de 2006 (b). Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução Anna Rachel Machado. São Paulo: EDUC, 2007.

BRONCKART, Jean-Paul. **A atividade de linguagem em relação à língua: homenagem a Ferdinand de Saussure**. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 19-42.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Vozes, 2006.

CORDEIRO, Alexander Magno *et al.* **Revisão sistemática: uma revisão narrativa**. Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões [online]. 2007, v. 34, n. 6 [Acessado 3 Novembro 2022], pp. 428-431. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-69912007000600012>>. Epub 18 Jan 2008. ISSN 1809-4546. <https://doi.org/10.1590/S0100-69912007000600012>.

DALCIN, Gladis. **Um estranho no ninho: um estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade do sujeito Surdo**. Dissertação de Mestrado em Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São Paulo, 2008.

tação (Mestrado) – Universidade Federal de Florianópolis. Centro de filosofia e ciências humanas. Programa de pós-graduação em psicologia. Florianópolis: UFSC, 2005.

DOLZ-MESTRE, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard (eds.). **S'exprimer en français: Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit**. Vol. 1: 1ère, 2e. Bruxelles: De Boeck, 2001.

DOLZ-MESTRE, Joaquim, SCHNEUWLY, Bernard. **La réécriture dans les séquences didactiques pour l'expression écrite**. Résonances, [S.l.], n. 5, p. 6-8, 2001.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

DOLZ-MESTRE, Joaquim; GAGNON, Roxane. **Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit**. Pratiques, 2008, no. 137/138, La didactique du français. Hommages à Jean-François Halté, p. 179-198.

DOLZ-MESTRE, Joaquim, GAGNON, Roxane, DECANDIO, Fabrício Roberto. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2010.

DOLZ, Joaquim.; SCHNEUWLY, Bernard. **“Gênero e progressão e expressão oral e escrita- elementos para reflexões sobre uma experiência suíça**. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs.). Gêneros orais e escritos na escola. 3. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

DOLZ-MESTRE, Joaquim. **Do que adianta conhecer o código, se não entende o texto?** In: Na Ponta do Lápis, v. 6, n. 13, p. 2-5, 2015.

DOLZ, J. **As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática**. DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, [S. l.], v. 32, n. 1, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/26773>. Acesso em: 16 jun. 2024.

FELIPE, T.A. **Introdução à Gramática da LIBRAS**. ... Brasília, MEC/ SEESP: Série Atualidades Pedagógicas 4, 1997: p. 81-123

FELIPE, Tanya A. **Libras em Contexto : Curso Básico : Livro do Estudante**. 8ª. edição- Rio de Janeiro : WalPrint Gráfica e Editora,. 2007.

FINAU, Rossana. **Aquisição de escrita por alunos Surdos: a categoria aspectual como um exemplo do processo**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada [online]. 2014, v. 14, n. 4 [Acessado 02 Setembro 2022], pp. 935-956. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1984-63982014005000023>>. Epub 29 Ago 2014. ISSN 1984-6398. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982014005000023>.

FONSECA, Ana Silvina Ferreira. **Leitura e produção de textos científicos: uma sequência didática desenvolvida para trabalhar os gêneros textuais acadêmicos**. In: TAVARES, Paula Francinetti de Araujo; CARVALHO, José Ricardo. Práticas linguageiras no contexto de formação e ensino. São Luís-MA: EDIFMA, 2022. p. 220-236. ISBN 978-65-5815-054-1.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Isaac Figueredo de. **Alfabetização de Surdos: para além do alfa e do beta**. Revista Brasileira de Educação [online]. 2020, v. 25 [Acessado 15 Agosto 2022] , e250034. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250034>>. Epub 07 Set 2020. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250034>.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Uma leitura filosófica e epistemológica. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GERRING, John. **Pesquisa de estudo de caso: princípios e práticas**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES NETO, José Mário Vanderlei; ALBUQUERQUE, Rodrigo Barros de; SILVA, Renan Francelino da. **Estudos de caso: Manual para pesquisa empírica qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2024.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

KLIMSA FARIAS, S. B. ; KLIMSA, B. L.T. . LIBRAS II. In: Evangelina Maria Brito de Faria. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante. (Org.). **Língua Portuguesa e Libras: teorias e práticas**. 01ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011, v. 03, p. 09-57.

KUENZER, Acácia Zeneida. **O trabalho como princípio educativo**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 68, p. 21-28, fev. 1989. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1118>. Acesso em: 18 de maio de 2023.

MAINIERI, Cláudia Mara Padilha (2011). **Desenvolvimento e aprendizagem de alunos Surdos: cognitivo, afetivo e social**. Curitiba: IESDE, Brasil S.A.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. **Formação de leitores Surdos e a educação inclusiva**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura, SBARDELOTTO, Denise Kloecker. **A Escola Unitária: Educação e Trabalho em Gramsci**. Revista HISTEDBR ONLINE, nº 30, p. 275 – 291, Campinas, Jun. 2008.

NEVES, Mônica Mezeche. **Compreendendo os conceitos de Bronckart: Uma perspectiva Interacionista Sócio-discursiva**. Revista ideias, Rio grande do Sul, ed. 23, p. 50-56, 23 jan. 2006. DOI 2177-4099. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/revistaideias/ideias%2023.html>. Acesso em: 3 set. 2022.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola, 2014.

PASSOS, Rosana. **Parâmetros físicos do movimento em Libras: um estudo sobre intensificadores**. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/RMSA-ALAGMG>>. Acesso em: 24 de abr. 2022.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha (Org.). **Leitura, escrita e surdez**. São. Paulo: Governo do Estado de São Paulo, Secretaria de Educação, 2009.

PIRES, Vanessa de Oliveira Dagostim. **A aprendizagem coletiva de língua portuguesa para Surdos através das interações em língua de sinais**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada [online]. 2014, v. 14, n. 4 [Acessado 01 Setembro 2022] , pp. 987-1014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1984-639820145563>>. Epub 09 Set 2014. ISSN 1984-6398. <https://doi.org/10.1590/1984-639820145563>.

PRODANOV, Cleber Cristiano, FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013

Quadros, Ronice Muller de; Pizzio, Aline Lemos; Rezende, Patrícia Luiza Ferreira. **Língua Brasileira de Sinais II**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão (CCE), Centro de Educação (CED), Licenciatura em Letras/Libras na Modalidade a Distância, 2008.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2014.

ROCHA, Amanda; RODRIGUES, Angélica; CARNEIRO, Bruno Gonçalves; LUDWIG, Carlos Roberto; ALEIXO, Felipe; SILVA, Jair Barbosa da; EL KHOURI, José Ishac Brandão; PAULUS, Liona; ROYER, Miriam; MACHADO, Rodrigo Nogueira; QUADROS, Ronice Müller de; SANTOS, Thamara Cristina; SILVA, Vinicius Rodrigues da. **Sintaxe da Libras - Articulação de Orações**. In: Quadros, Ronice Müller de *et al.* (Orgs.). Gramática da Libras: volume 2. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2023.

SALDANHA, Ana Rosa Angelim; MOREIRA, Maria Ednilza Oliveira. **Argumentação: Valores hierarquizados, atrelados a teses, e figuras de presença em canções com alusão à Iracema, no ensino fundamental.** In: LEAL, Abniza Pontes de Barros; LOPES, Lucineide Matos; MOREIRA, Maria Ednilza Oliveira; SOUSA, Maria Margarete Fernandes de; SANTOS, Meyssa Maria Bezerra Cavalcante dos (org.). Gêneros textuais: domínios e interfaces. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. cap. 2, p. 46-69. ISBN 978-65-88285-55-8.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, abr. 2007. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 18 maio 2023.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Os gêneros escolares: Das práticas de linguagem aos objetos de ensino.** Tradução de Glaís Sales Cordeiro. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 11, p. 6-16, mai./jun./jul./ago. 1999.

SILVA, Simone Gonçalves de Lima da. **Consequências da Aquisição Tardia da Língua Brasileira de Sinais na Compreensão Leitora da Língua Portuguesa, como Segunda Língua, em Sujeitos Surdos** 1 10.1590/S1413-65382115000200008. Revista Brasileira de Educação Especial [online]. 2015, v. 21, n. 2 [Acessado 12 Setembro 2022] , pp. 275-288. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000200008>>. ISSN 1980-5470. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000200008>.

RODRIGUES, Madalena Vitorino dos Santos. **Um olhar sobre atividades de ensino da Língua Portuguesa como L2 para Surdos.** Orientador: Maria Janaína Alencar Sampaio. 2019. 33 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Licenciatura em Letras Português-Espanhol) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Pernambuco, 2019.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima; FAULSTICH, Enilde, CARVALHO, Orlene Lúcia; RAMOS, Ana Adelina Lopo. **Ensino de língua portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica.** Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SILVA, Ananinas, & DE LIMA CAVALCANTE, Francisco. (2023). **O gênero redação do ENEM**. Revista Eletrônica De Estudos Integrados Em Discurso E Argumentação, 23(2), 51-70. <https://doi.org/10.47369/eidea-23-2-3645>.

SOUZA, Ricardo Augusto. **Segunda língua: aquisição e conhecimento**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2021.

SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LE-ONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11ª edição. São Paulo: Ícone, 2010.

VYGOTSKY, Lev Seminovitch. **A transformação socialista do homem**. 1930. Tradução de Roberto Della Santa Barros. Revisão de Marcelo Della Vechia. Portal do PSTU. Disponível em: <www.pstu.org.br>. Acesso em: 10 jun 2023.

VYGOTSKY, Liev Semiónovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**, 7 edição, São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Imaginação e Criatividade na Infância: Ensaio de Psicologia**. Tradução do russo, introdução e notas de João Pedro Fróis. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

SOBRE OS AUTORES

Klean Alex Fonseca de Carvalho



É professor, tradutor/intérprete de Libras e psicólogo com sólida formação acadêmica nas áreas de Letras, Linguística, Psicanálise e Educação Inclusiva. É mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFMA, com pesquisa voltada para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. Possui diversas especializações, incluindo Tradução e Interpretação de Libras, Educação Profissional e Tecnológica, Psicologia Hospitalar e Educação Inclusiva, além de extensões nas áreas de Cultura Surda, Psicanálise e Audiodescrição. Graduado em Psicologia (CEUMA) e Letras-Libras (UNIOESTE), atua de forma multidisciplinar com foco na acessibilidade e inclusão educacional. Atualmente, é professor de Linguística das Línguas de Sinais e coordenador acadêmico do Instituto de Educação Bilíngue William Stokoe, além de intérprete no IFMA e professor na rede pública de Paço do Lumiar (MA). Tem uma atuação destacada na organização e coordenação de projetos de ensino, pesquisa e extensão voltados à acessibilidade comunicacional, à formação de intérpretes, à inclusão de pessoas com deficiência e à promoção da cultura surda. Fundador da sala de AEE no IFMA-Campus Centro Histórico, também coordenou o NAPNE entre 2020 e 2024, consolidando sua trajetória como agente transformador na educação inclusiva e bilíngue.

Paula Francineti de Araujo Tavares



É Pós-Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Grande Dourados, na linha de pesquisa Linguística Aplicada e Estudos de Fronteira. Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2013) com estágio doutoral na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Université de Genève com Jean-Paul Bronckart. Professora Titular de Língua Portuguesa do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Maranhão. Professora e Coordenadora do PROFEPT/IFMA-Monte Castelo, Portaria 3.637

de 31 de julho 2020. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente com alfabetização e letramento de jovens e adultos, prática de ensino, formação de professor e produção de materiais didáticos. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguística Aplicada (GEPLA) vinculado ao PPGL/UFC<<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0089801MY7FO09>>, ambos com os objetivos: i) desenvolver pesquisas no âmbito da formação de professores de línguas materna e estrangeiras, e ii) produzir e analisar material didático de línguas materna e estrangeiras.

ÍNDICE REMISSIVO

A

abordagem 9, 10, 11, 14, 17, 20, 21, 23, 25, 26, 27, 41, 42, 49, 50, 60, 62, 72, 87, 89, 107, 114, 140, 146

agente 17, 58, 70, 71, 74, 82, 84, 106, 107, 126

alfabética 28, 29

ambiente 14, 32, 34, 47, 53, 54, 55, 57, 64, 80, 146, 147

análise 20, 23, 24, 26, 27, 32, 42, 61, 62, 65, 77, 79, 84, 85, 87, 88, 89, 92, 93, 99, 102, 103, 106, 107, 118, 126, 148

aprendizagem 6, 11, 12, 13, 18, 19, 24, 28, 29, 34, 36, 37, 39, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 65, 74, 78, 82, 89, 90, 112, 113, 114, 115, 122, 124, 125, 148, 150, 151, 152, 153

B

bilinguismo 29, 30

biológicas 57, 63, 94

C

coesão verbal 93, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 140

cognitivo 17, 38, 46, 50, 64, 152

comunicação 11, 12, 14, 25, 34, 51, 57, 61, 66, 68, 73, 81, 87, 88, 92, 94, 107, 114, 115, 116, 125, 128, 134, 141, 144

conhecimento 11, 15, 18, 22, 27, 28, 34, 37, 40, 45, 46, 48, 49, 50, 53, 54, 56, 61, 66, 80, 83, 88, 90, 93, 98, 103, 107, 109, 111, 122, 123, 124, 125, 128, 129, 130, 131, 137, 140, 143, 144, 155

consciência 12, 16, 17, 23, 24, 25, 29, 33, 34, 38, 44, 46, 60, 63, 64, 65, 66, 90, 109, 145

contextualização 19, 28, 98, 119, 138, 139

criação 6

criatividade 21, 54, 117

D

desenvolvimento 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 24, 25, 28, 34, 36, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 58, 60, 61, 74, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 86, 89, 90, 91, 112, 113, 114, 118, 119, 122, 124, 125, 126, 127, 130, 131, 135, 137, 138, 146, 149, 151, 155

didática 9, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 25, 26, 27, 28, 33, 37, 42, 50, 52, 53, 57, 59, 67, 72, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 121, 122, 124, 125, 126, 128, 142, 143, 144, 145, 150, 151

diglósico 30

discursiva 9, 11, 61, 62, 67, 83, 94, 125, 126, 144, 145, 152

discurso 11, 18, 23, 25, 26, 28, 32, 33, 42, 46, 47, 49, 57, 58, 59, 60, 61, 66, 69, 70, 71, 73, 80, 82, 84, 85, 89, 90, 91, 95, 96, 99, 100, 104, 106, 107, 109, 112, 113, 114, 115, 118, 119, 120, 121, 123, 125, 126, 137, 139, 140, 141, 143, 144, 149

discussão 9, 27, 32, 33, 50, 62, 89, 90, 93, 102, 117, 119, 120, 124, 125, 126, 127, 128, 140

E

educação 17, 30, 38, 39, 42, 44, 45, 46, 47, 114, 120, 152, 153, 154, 156

educacional 9, 11, 15, 17, 44, 46, 78, 82, 91, 92, 112, 113, 116, 124, 143, 147

educador 27, 33, 40, 51, 53, 57, 113, 117

educamos 30

elementos 22, 23, 25, 29, 40, 55, 60, 63, 69, 70, 72, 80, 82, 84, 87, 89, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 104, 113, 117, 119, 120, 126, 130, 131, 146, 150

ensino 9, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 57, 59, 66, 72, 75, 76, 77, 78, 80, 82, 86, 91, 92, 93, 94, 112, 117, 119, 120, 122, 123,

125, 126, 133, 138, 143, 148, 151, 154

escola 156

escolas bilíngues 132, 146

escrita 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 39, 40, 42, 46, 50, 51, 52, 53, 54, 60, 61, 62, 69, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 105, 106, 107, 109, 111, 113, 114, 115, 118, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 137, 138, 140, 141, 142, 144, 145, 149, 150, 151, 153

estratégias 9, 10, 11, 13, 15, 19, 22, 25, 26, 31, 46, 50, 57, 77, 84, 92, 124, 140

estratégicas 143

estruturas genéticas 57

estudantes 9, 45

estudos 10, 11, 13, 14, 15, 19, 20, 21, 26, 27, 28, 29, 36, 37, 39, 42, 47, 48, 50, 65, 74, 76, 79

evolução social 55

exclusão 15, 18, 86, 144

F

ferramenta 51, 57, 113, 122, 144

ferramentas 18, 51, 55, 57, 59, 90, 123

G

gêneros textuais 9, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 22, 25, 26, 29, 33, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 60, 62, 65, 66, 67, 69, 70, 76, 78, 79, 80, 91, 93, 101, 111, 112, 114, 151

gênero textual 15, 16, 20, 25, 27, 28, 47, 51, 58, 66, 67, 76, 77, 79, 80, 88, 89, 91, 97, 100, 112, 125, 137, 142

genética 55

genéticas 57

grafia 27, 28, 29, 141

H

habilidade 26, 34, 53, 73, 95, 125

habilidades 11, 13, 22, 24, 28, 34, 37, 47, 51, 52, 55, 76, 91, 122

I

inclusão 15, 17, 25, 42, 86, 97, 116, 123

inclusão social 42

inclusivas 25, 146

instrumento 11, 25, 52, 54, 66, 78, 82, 92, 113

instrumentos 12, 17, 38, 40, 51, 52, 53, 55, 65, 66, 147

inteligência natural 54

interação social 50, 51, 55, 60, 62, 65, 91

interações 17, 32, 40, 44, 51, 52, 53, 55, 59, 60, 62, 68, 91, 153

L

leitura 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 24, 25, 26, 28, 36, 39, 40, 46, 49, 50, 51, 52, 53, 65, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 86, 88, 92, 122, 125, 126, 133, 134, 135, 137, 142, 151

Libras 9, 10, 12, 13, 14, 17, 18, 20, 22, 23, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 36, 37, 38, 40, 46, 47, 49, 61, 71, 72, 79, 86, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 109, 110, 111, 113, 116, 117, 118, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 136, 140, 141, 143, 144, 145, 146, 148, 151, 152, 153

língua 9, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 59, 61, 63, 64, 66, 68, 72, 78, 82, 83, 86, 87, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 103, 104, 111, 113, 116, 119, 127, 128, 131, 137, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 152, 153, 154, 155

linguagem 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 24, 25, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 73,

74, 77, 78, 80, 82, 83, 86, 87, 89, 94, 114, 116, 122, 125, 126, 127, 128,
137, 140, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 154, 155

línguas 10, 18, 22, 24, 27, 29, 30, 34, 37, 42, 45, 47, 49, 50, 52, 72, 91, 94,
120, 125, 136

linguística 24, 27, 30, 32, 33, 34, 37, 47, 49, 53, 55, 64, 68, 81, 95, 97, 144

linguísticas 11, 16, 18, 24, 26, 32, 33, 42, 47, 55, 69, 70, 73, 74, 80, 84, 91,
104, 107, 115, 123, 147

linguístico 9, 11, 16, 23, 26, 38, 43, 47, 60, 67, 83, 94, 95, 99, 120, 125,
126, 128, 129, 144, 146, 147

linguísticos 14, 22, 36, 37, 43, 65, 67, 68, 69, 87, 94, 104, 142

M

mediação 28, 35, 36, 40, 49, 50, 52, 53, 54, 63, 65, 66, 138, 144, 145, 151

metodologias 10, 14, 18, 19, 20, 22, 29, 38, 39, 45, 77, 78, 136, 146

O

oralidade 31, 51, 54, 61

P

políticas 47, 104, 123

prática 9, 14, 17, 23, 29, 41, 48, 49, 75, 78, 115, 116, 118, 151, 154

práticas 11, 13, 15, 19, 28, 32, 36, 37, 39, 40, 42, 43, 48, 49, 60, 61, 65,
67, 78, 80, 83, 101, 114, 115, 144, 151, 152, 154

processo 10, 11, 12, 13, 17, 22, 24, 28, 29, 35, 36, 39, 42, 46, 47, 48, 49,
51, 52, 53, 55, 59, 61, 64, 65, 66, 68, 80, 82, 87, 102, 103, 104, 105, 114,
115, 116, 131, 137, 140, 143, 145, 151

processos 14, 17, 19, 24, 34, 35, 37, 38, 40, 47, 50, 51, 52, 53, 60, 64, 65,
66, 91, 102, 103, 104, 111, 113, 155

produção textual 16, 27, 61, 80, 115, 142

produção verbal 25
psicológicas 54, 57, 62, 73, 74, 143
psicológico 38, 51, 55, 97, 106
psicológicos 10, 17, 25, 47, 51, 52, 53, 55, 62, 63, 65, 66, 102, 104, 105, 155
psiquismo 38, 43, 57

R

redação 15, 16, 20, 58, 59, 67, 76, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 91, 106, 112, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 127, 128, 137, 139, 142, 143, 155
responsabilidade 6

S

serviços 6
sinal 31, 32, 33, 94, 96, 99, 100, 101, 104, 109, 110, 116, 126, 127, 134, 137, 140, 145
sistema 6, 30, 36, 37, 38, 45, 46, 47, 52, 60, 61, 93, 94, 124
sociedade 27, 53, 57, 66, 116, 119
sociocognitiva 47
sociocultural 20, 21, 35, 38, 43, 50, 51, 88
sociodiscursivas 19, 34, 67, 68
sociodiscursivo 9, 10, 12, 14, 16, 20, 21, 26, 34, 35, 38, 44, 50, 55, 61, 62, 65, 68, 73, 76, 89
surdo 10, 22
surdos 10, 112, 141

T

tecnologia 32, 46, 106
texto 9, 11, 16, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 36, 44, 47, 49, 50, 51, 52,

54, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 78,
79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 98, 99, 100,
101, 102, 103, 106, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121,
122, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 140,
141, 142, 143, 144, 145, 147, 150

textualização 16, 22, 23, 69, 71, 72, 73, 79, 84, 85, 91, 93, 111, 115, 120,
145

V

vocábulos 22, 27, 28



AYA EDITORA
2025