



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
CAMPUS DE UBERABA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)**



PROFLETRAS

VIVIANE BARBOSA CALDEIRA DAMACENA

**ESCRITA E INTERAÇÃO: UMA PROPOSTA BASEADA NA CONCEPÇÃO DE
PORTUGUÊS COMO L2 PARA SURDOS**

Uberaba

2020

VIVIANE BARBOSA CALDEIRA DAMACENA

ESCRITA E INTERAÇÃO: UMA PROPOSTA BASEADA NA CONCEPÇÃO DE
PORTUGUÊS COMO L2 PARA SURDOS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras do Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS), Campus de Uberaba, UFTM como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras, pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFTM-Uberaba.

Orientadora: Profa. Dra. Carla Regina Rachid
Otavio Murad

Uberaba

2020

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

D16e Damacena, Viviane Barbosa Caldeira
Escrita e interação: uma proposta baseada na concepção de português
como L2 para surdos / Viviane Barbosa Caldeira Damacena. -- 2020.
108 f. : il., tab.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional) --
Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2020
Orientadora: Profa. Dra. Carla Regina Rachid Otavio Murad

1. Estudantes surdos. 2. Comunicação escrita. 3. Psicolinguística.
4. Professores. 5. Surdos - Educação. I. Murad, Carla Regina Rachid
Otavio. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 376-056.262

VIVIANE BARBOSA CALDEIRA DAMACENA

**ESCRITA E INTERAÇÃO: UMA PROPOSTA BASEADA NA
CONCEPÇÃO DE PORTUGUÊS COMO L2 PARA SURDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração “Linguagens e Letramentos” (Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Uberaba/MG, 27 de agosto de 2020

Banca Examinadora:

Dr.^a Carla Regina Rachid Otávio Murad – Orientadora

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dr.^a Juliana Bertucci Barbosa

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dr.^a Eliamar Godói

Universidade Federal de Uberlândia



Documento assinado eletronicamente por **CARLA REGINA RACHID OTAVIO MURAD, Professor do Magistério Superior**, em 31/08/2020, às 10:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#) e no art. 14 da [Resolução nº 34, de 28 de dezembro de 2017](#).



Documento assinado eletronicamente por **JULIANA BERTUCCI BARBOSA, Professor do Magistério Superior**, em 31/08/2020, às 12:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#) e no art. 14 da [Resolução nº 34, de 28 de dezembro de 2017](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eliamar Godoi, Usuário Externo**, em 14/09/2020, às 16:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#) e no art. 14 da [Resolução nº 34, de 28 de dezembro de 2017](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufm.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0388832** e o código CRC **2F405E5B**.

Dedico esse trabalho à minha família, pois sem eles, nada seria possível, e a todos o que
fizeram parte dessa jornada.

AGRADECIMENTOS

Sim, se realmente quisermos, conseguimos realizar nossos sonhos, desviando das pedras no caminho e encontrando nosso pote de ouro no fim do arco-íris. E é dessa maneira que me sinto ao concluir esta etapa. E, para isso se tornar preciso, foi preciso o apoio de pessoas amadas.

Gratidão ao meu marido e companheiro Airton Júnior, pois sem seu apoio e incentivo nada disso teria acontecido.

Gratidão ao meu menino Airton Neto, que apareceu bem no meio do curso, nasceu no meio das aulas, e me mostrou que tinha mais um motivo para não desistir.

Gratidão aos colegas de curso, principalmente Andréia, Hellen e Cássio, que sem nossas conversas, risadas, lágrimas, estudos e trocas de ideias, provavelmente não estaria aqui.

Gratidão ao diretor José Ronan Borges, que permitiu a flexibilidade para que a pesquisa pudesse ser realizada.

Gratidão à família CAS, por todos esses anos trabalhando juntos e todas as vezes que fizeram nossa jornada ser mais leve, principalmente à Eliana Freitas e Ariany Palhares, que, como coordenadoras, abriram portas para que esse sonho tomasse forma.

Gratidão a todos os professores do Mestrado Profissional PROFLETRAS, principalmente à Dra. Carla, Dra. Ana Amélia e Dra. Deolinda, que possibilitaram a minha continuação aos estudos com atividades a distância, durante a licença maternidade.

Gratidão à orientadora e agora amiga Prof^ª Dr^a Carla Regina Rachid Otávio Murad, principalmente pela paciência que teve comigo, pois, sem ela, nada disso teria tomado forma.

Enfim, gratidão a todos que fizeram parte dessa caminhada!

“O Surdo não é mudo, não é deficiente, não é alienado mental e também não é uma cópia malfeita do ouvinte. Ele é Surdo, humano, autor e ator de inúmeros personagens...” (Maria Cecília de Moura)

RESUMO

O presente trabalho visou construir uma proposta pedagógica para o desenvolvimento de atividades de escrita para alunos surdos de uma escola estadual de ensino regular na cidade de Uberaba à luz do sociointeracionismo com base em Bakhtin e Vygotsky. A educação linguística de surdos, quando socialmente situada e historicamente constituída, pode propiciar condições favoráveis para práticas interculturais em que a língua natural do surdo brasileiro, Libras, tenha seu espaço garantido na constituição da identidade linguística e discursiva do aprendiz de português na escola. Partindo do pressuposto da existência de singularidades tanto na produção de língua de sinais quanto na escrita da língua portuguesa, as atividades propostas na modalidade escrita foram baseadas nas necessidades específicas de construção e interação de sentidos do discurso escrito em português pelos participantes surdos. A pesquisa-ação ocorreu em uma situação de oficina de língua portuguesa ofertada pelo CAS de uma escola estadual mineira. As aulas ocorreram em uma sala multisseriada composta por 18 alunos surdos no contra turno escolar durante 12 meses. Foram analisadas as produções textuais de três alunas surdas do Ensino Fundamental 2, conforme preconiza o recorte obrigatório de estudos realizados no âmbito da rede Profletras. Para o desenho metodológico proposto, foram escolhidos três gêneros textuais: a história em quadrinhos, o bilhete e o diálogo. Inicialmente, foi realizada uma avaliação diagnóstica da construção de sentidos dos textos pelos alunos antes e após uma fase de reescrita. Da análise comparativo-dialógica entre a produção textual dos alunos e a didatização da atividade pelo professor emergiram pontos que foram discutidos para o replanejamento das atividades no intuito de salientar os procedimentos processuais de elaboração escrita dos gêneros trabalhados, que passaram por uma redidatização a partir de um instrumental de análise da didatização inicial do professor criado com base no conceito de Tradução Intralingual proposto por Jakobson (1959). Por fim, destacamos que a metodologia diagnosticar, avaliar(-se), redidatizar, partindo dos pressupostos teóricos interacionistas, buscou oportunizar ao professor-pesquisador uma maior conscientização sobre o que significa um trabalho pedagógico em língua portuguesa como segunda língua para surdos em contexto escolar orientado à investigação das necessidades específicas de alunos surdos e de uma professora ouvinte, com o objetivo de interagir sociodiscursivamente na língua por meio dos gêneros textuais do cotidiano.

Palavras-chave: Alunos surdos. Escrita. Sociointeracionismo. Formação de Professores. PL2.

ABSTRACT

The present work aimed to build a pedagogical proposal for the development of writing activities for deaf students at a state school of regular education in Uberaba city in the light of sociointeractionism based on Bakhtin and Vygotsky. The linguistic education of the deaf, when socially situated and historically constituted, can provide favorable conditions for intercultural practices in which the natural language of the Brazilian deaf, Libras, has its space guaranteed in the constitution of the linguistic and discursive identity of the Portuguese learner at school. Based on the assumption of singularities both in the production of sign language and in the writing of the Portuguese language, the activities proposed in the written modality were based on the specific needs of construction and interaction of meanings of the speech written in Portuguese by the deaf participants. The action research took place in a situation of a Portuguese language workshop offered by the CAS of a public school in Minas Gerais. The classes took place in a multiserial room composed of 18 deaf students during the school shift for 12 months. The textual production of three deaf students from Elementary School 2 were analyzed, as recommended by the mandatory requirements for studies carried out within the Profletras network. For the proposed methodological design, three textual genres were chosen: the comic strip, the note or message and the dialogue. Initially, a diagnostic assessment of the construction of meanings by the students was carried out before and after a rewriting phase. From the comparative-dialogical analysis between the students' textual production and the didactization of the activity by the teacher, points emerged that were discussed for the re-planning of the activities in order to highlight the procedural procedures of written elaboration of the genres worked, which underwent a redidactization from the analysis of the teacher's initial teaching through an instrument based on the notion of Intralinguistic Translation proposed by Jakobson (1959) and retextualization by Travaglia (2003). Finally, we highlight that the methodology of diagnosing, evaluating and rediscovering, based on the interactionist theoretical assumptions, sought to provide the teacher-researcher with greater awareness of what it means to a pedagogical work in Portuguese as a second language for the deaf in a school context oriented to the investigation of the specific needs of deaf students and a listening teacher, with the objective of interacting sociodiscursively in the language through everyday textual genres.

Key-words: Deaf students. Writing. Sociointeractionism. Teacher training. PL2.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Mapa da localização da escola pesquisada	45
FIGURA 2 – Bilhete produzido por Maria	62
FIGURA 3 – Reescrita do bilhete produzida por Maria	62
FIGURA 4 – Bilhete produzido por Gabriela	64
FIGURA 5 – Reescrita do bilhete produzida por Gabriela	64
FIGURA 6 – Bilhete produzido por Carla	66
FIGURA 7 – Reescrita do bilhete produzida por Carla	66
FIGURA 8 – Exemplificação de um bilhete	68
FIGURA 9 – Diálogo 1 produzido por Maria	71
FIGURA 10 – Diálogo 2 produzido por Maria	72
FIGURA 11 – Reescrita do diálogo produzido por Maria	73
FIGURA 12 – Diálogo 1 produzido por Gabriela	76
FIGURA 13 – Diálogo 2 produzido por Gabriela	78
FIGURA 14 – Reescrita do diálogo produzido por Gabriela	79
FIGURA 15 – Diálogo 1 produzido por Carla	82
FIGURA 16 – Diálogo 2 produzido por Carla	84
FIGURA 17 – Reescrita do diálogo produzido por Carla	86
FIGURA 18 – Tirinha produzida por Maria	93
FIGURA 19 – Tirinha produzida por Gabriela	95

FIGURA 20 – Tirinha produzida por Carla	97
FIGURA 21 – Tela da produção de história em quadrinhos.....	100
FIGURA 22 – Tela da produção de história em quadrinhos 2	101

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Caracterização dos alunos de acordo com sua inserção linguística	53
---	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Descrição da atividade realizada “conhecendo e escrevendo um bilhete”	57
QUADRO 2 – Transcrição do bilhete produzido por Maria	62
QUADRO 3 – Transcrição da reescrita do bilhete produzido por Maria	62
QUADRO 4 – Tradução intralinguística da reescrita do bilhete produzido por Maria	63
QUADRO 5 – Transcrição do bilhete produzido por Gabriela.....	64
QUADRO 6 – Transcrição da reescrita do bilhete produzido por Gabriela	64
QUADRO 7 – Tradução intralinguística da reescrita do bilhete produzido por Gabriela	65
QUADRO 8 – Transcrição do bilhete produzido por Carla	66
QUADRO 9 – Transcrição da reescrita do bilhete produzida por Carla	66
QUADRO 10 – Tradução intralinguística da reescrita do bilhete produzida por Carla	67
QUADRO 11 – Descrição da atividade realizada “conversando com um médico”	69
QUADRO 12 – Transcrição do diálogo 1 produzido por Maria	71
QUADRO 13 – Transcrição do diálogo 2 produzido por Maria	72
QUADRO 14 – Transcrição da reescrita do diálogo produzido por Maria	74
QUADRO 15 – Tradução intralinguística da reescrita do diálogo produzido por Maria	75
QUADRO 16 – Transcrição do diálogo 1 produzido por Gabriela	77
QUADRO 17 – Transcrição do diálogo 2 produzido por Gabriela	78
QUADRO 18 – Transcrição da reescrita do diálogo produzido por Gabriela	79
QUADRO 19 – Tradução intralinguística da reescrita do diálogo produzido por Gabriela	81

QUADRO 20 – Transcrição do diálogo 1 produzido por Carla	83
QUADRO 21 – Transcrição do diálogo 2 produzido por Carla	85
QUADRO 22 – Transcrição da reescrita do diálogo produzido por Carla	87
QUADRO 23 – Tradução intralinguística da reescrita do diálogo produzida por Carla	88
QUADRO 24 – Descrição da atividade realizada “lendo uma história em quadrinhos”	91
QUADRO 25 – Transcrição da tirinha produzida por Maria	93
QUADRO 26 – Tradução intralinguística da tirinha produzida por Maria	94
QUADRO 27 – Transcrição da tirinha produzida por Gabriela	96
QUADRO 28 – Tradução intralinguística da tirinha produzida por Gabriela	96
QUADRO 29 – Transcrição da tirinha produzida por Carla	98
QUADRO 30 – Tradução intralinguística da tirinha produzida por Carla	98

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1. EMBASAMENTO TEÓRICO	22
1.1. A visão sociointeracionista-discurdida de linguagem a partir de Bakhtin e Vygotsky.	22
1.2.A luta pelo reconhecimento da importância da interação sociolinguística dos surdos no espaço escolar	26
1.3. Revisão da literatura sobre propostas de ensino de português L2 para surdos	31
1.4.A elaboração da proposta baseada em gêneros textuais do discurso para o ensino de leitura e escrita em português L2 para surdos	34
1.5.Tradução intralingual e os Fatores de Textualidade	40
2. METODOLOGIA	44
2.1. Organização da pesquisa e os critérios de análise	44
2.2. Contextualização da pesquisa	45
2.2.1. Histórico da escola	45
2.2.1.1. O CAS – Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez	47
2.2.1.2. A sala multisseriada	48
2.2.2. A professora-pesquisadora	50
2.2.3. Os alunos	51
3. ATIVIDADE DIAGNÓSTICA DE LEITURA E ESCRITA.....	55
4. PLANEJAMENTO E ANÁLISE DOS RESULTADOS PÓS ATIVIDADES.....	57
4.1. Atividade 1 – Conhecendo e escrevendo um bilhete	57
4.1.1. Apresentação e análise dos dados	61
4.1.1.1. Análise da atividade da aluna Maria	62
4.1.1.2. Análise da atividade da aluna Gabriela	64
4.1.1.3. Análise da atividade da aluna Carla	65
4.1.2. Considerações sobre a didatização	67
4.2. Atividade 2 – Conversando com um médico	69
4.2.1. Apresentação e análise dos dados	70

4.2.1.1. Análise da atividade da aluna Maria	71
4.2.1.2. Análise da atividade da aluna Gabriela	76
4.2.1.3. Análise da atividade da aluna Carla	82
4.2.2. Considerações sobre a didatização	89
4.3. Atividade 3 – Lendo uma história em quadrinhos	91
4.3.1. Apresentação e análise dos dados	92
4.3.1.1. Análise da atividade da aluna Maria	93
4.3.1.2. Análise da atividade da aluna Gabriela	95
4.3.1.3. Análise da atividade da aluna Carla	97
4.3.2. Considerações sobre a didatização	99
5. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	103
6. Considerações finais	104
7. Referência bibliográfica	106

INTRODUÇÃO

Os pressupostos teóricos deste trabalho se baseiam na concepção histórico-cultural de Vygotsky e no interacionismo sociodiscursivo proposto por Bakhtin. Ambos complementam a visão de que a linguagem, quando concebida como artefato cultural impregnado de sentidos múltiplos, é a entrada que torna possível a constituição da subjetividade do ser, seja ele ouvinte ou surdo.

A visão biológica deficitária da surdez infelizmente ainda predomina na sociedade. Porém, para o educador de línguas, é fundamental partir da visão de que os surdos trazem como experiência de vida sua cultura e a língua de sinais ao chegarem na escola, formando um grupo peculiar, com necessidades educacionais linguísticas também específicas: por não serem ouvintes, se comunicam com surdos em libras e com ouvintes em língua portuguesa escrita, por meio da leitura e da escrita (SKLIAR, 1999).

As justificativas para a realização desse trabalho nessa perspectiva são provenientes da minha experiência tanto pessoal quanto profissional. Em primeiro lugar, por ser CODA (*Children of Deaf Adults*), convivo com pessoas surdas desde criança. Ao longo de muitos anos deste convívio, percebi que a defasagem cultural que muitos desses surdos apresentam em relação à linguagem influenciam na interação vivida diariamente, impedindo, muitas vezes, a comunicação com falantes de português que não sabem a língua de sinais, como no caso das interações no contexto escolar, por exemplo.

Na escola, com a prática docente em sala de aula de língua portuguesa para surdos, percebo que as dificuldades linguísticas acabam por isolar e excluir os surdos de terem experiências sociais tanto dentro da comunidade escolar quanto fora, nas situações de convivência social em que se espera um comportamento no mínimo funcional destes surdos, como saber se comportar durante uma consulta médica, por exemplo.

Pensando na identidade cultural do surdo, que vive em constante luta pela sua autoafirmação linguístico-comunicativa por meio da língua de sinais que é, de fato, sua primeira língua ou língua materna e na necessidade do convívio sociocultural com falantes-ouvintes do português, a língua portuguesa escrita toma um sentido específico para este grupo escolar que precisa se comunicar no seu dia-a-dia, o que torna imprescindível aprender a ler e escrever textos, dialogicamente, em língua portuguesa. Nesta perspectiva, o objetivo principal desta pesquisa foi produzir subsídios didáticos a professores de português para surdos para que estes

possam proporcionar oportunidades de aprendizagem da língua portuguesa escrita como segunda língua a seus alunos surdos por meio de um trabalho com gêneros textuais do cotidiano.

Nesse sentido, acreditamos que a Libras enquanto símbolo da cultura surda de se comunicar, deverá desempenhar seu papel constitutivo no processo de auxiliar ao desenvolvimento linguístico do surdo, colaborando ao longo de todo o processo de interação verbal, durante as práticas de leitura e escrita (LODI, 2004) propostas por nós, haja visto que constituímos línguas e somos constituídas nela, em um movimento duplo, irregular, descontínuo, não transparente e não linear, mas que se retroalimenta sucessiva e ciclicamente (BAKHTIN).

São várias as barreiras a serem enfrentadas pelos professores e línguas na escola, como as metodologias tradicionais de ensino de escrita, propostas didáticas mecanicistas de produção e recepção de textos e a falta de conhecimento sobre o funcionamento de textos com vistas à interação social real. Estas práticas reduzem a língua a instrumento e os sujeitos da interação à robôs, na medida em que desenvolvem uma relação de distanciamento na língua que, por sua vez, os impele a permanecer numa relação artificial com textos, os recebendo, escrevendo e enviando como se fossem produtos estáveis em seus sentidos.

Em relação à língua portuguesa, a produção escrita dos surdos geralmente caracterizada como incoerente, cheia de erros, na visão histórico-cultural passam a ser características de sua constituição identitária e não devem ser julgadas como falhas de letramento ou falta de vocabulário. Essa “limitação” mostra muito mais da privação sociocultural a qual este grupo tem sofrido e da escassez de oportunidades de interação social na cultura ouvinte, motivada por diversos fatores de ordem política, social, econômica e ideológica a que têm sido submetidos.

Em face do que foi exposto, o objetivo principal deste trabalho foi proporcionar uma experiência de leitura e escrita de textos a um grupo de surdos participantes de uma oficina de português como segunda língua ou L2 em contexto escolar, baseada na concepção de língua portuguesa como segunda língua, tendo a Libras como constitutiva do processo de aprendizagem, em que tivemos como objetivos específicos:

- Elaborar uma proposta didática para escrita de três gêneros do cotidiano (bilhete, história em quadrinhos e diálogo com um médico);

- Diagnosticar as dificuldades de escrita dos alunos surdos agrupados para o atendimento pela professora-pesquisadora;
- Avaliar os resultados textuais por meio de análises das produções escritas individuais;
- Avaliar a didatização da proposta a partir da análise das produções dos alunos;
- Incorporar as descobertas após a análise e redidatizar as atividades propostas para produzir um caderno com as atividades textuais desenvolvidas (Caderno do Professor).

Para atingirmos os objetivos propostos, organizamos esta dissertação da seguinte forma:

A primeira seção reúne o aporte teórico em que se baseia a presente pesquisa, com enfoque nas contribuições de Bakhtin e Vygotsky ao estudo da interação social, no reconhecimento da importância do desenvolvimento bilíngue dos surdos nas escolas amparada na legislação que regulamenta o ensino de Língua Portuguesa escrita a alunos surdos matriculados no ensino regular comum, além das diretrizes para ensino de língua materna e estrangeira de Minas Gerais que tem como base os eixos do ensino de línguas (materna e estrangeira) para o Ensino Fundamental, haja visto que em Minas Gerais ainda não há um currículo bilíngue norteador de propostas de ensino. Ainda nesta seção, apresentamos nossas construções de língua, interlíngua, ensino e aprendizagem de português como segunda língua, leitura e escrita, conceitos estes essenciais para as análises das produções dos alunos surdos e a realização das atividades.

Na segunda seção, apresentamos a metodologia pesquisa-ação, a caracterização da escola estadual escolhida na análise realizada nesta dissertação, detalhando o funcionamento do Centro de Formação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS, os cursos oferecidos e o atendimento realizado às pessoas com surdez, principalmente o atendimento educacional realizado com os alunos surdos que estão matriculados na escola estadual escolhida. Apresentamos, também, os alunos participantes desta pesquisa, mostrando seu histórico educacional e linguístico, a fim de contextualizar as análises das produções dos participantes da pesquisa e o perfil da professora-pesquisadora que também é a autora desta dissertação.

A terceira seção reúne a análise dos textos produzidos pelos alunos. Detalhamos a pré-atividades, atividades e pós-atividades, mostrando os materiais que foram usados, as atividades propostas durante a produção de texto e as atividades de reescrita, além da transcrição dos textos

do aluno e a análise comparativa entre a primeira produção e a reescrita. Além desta análise da produção dos alunos, fizemos considerações reflexivas sobre a didatização dos gêneros textuais trabalhos a fim de incorporar as descobertas no Caderno do Professor redidatizado e proposto na quarta seção.

A quarta seção é composta do Caderno do Professor. Trata-se de um material baseado na concepção de sequência didática com o planejamento detalhado das atividades apresentadas, explicações sobre procedimentos didático-metodológicos para a análise dos textos dos alunos e dicas de variação didática, construídas a partir dos conhecimentos obtidos pela professora-pesquisadora que a aplicou.

Tecemos, ainda, as Considerações Finais e apresentamos o Apêndice contendo as atividades elaboradas (folhas dos alunos e folhas do professor).

1- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção está subdividida em três tópicos. Inicialmente discorreremos sobre a visão sociointeracionista-discursiva de linguagem a partir de Bakhtin e Vygotsky e outros autores que convergem com essa visão. Na sequência, desenvolvemos o conhecimento em torno da histórica da inserção sociocultural dos surdos na sociedade pela valorização das línguas Libras, como materna, e a língua portuguesa como segunda língua, conforme instituída pelo Estado brasileiro. Por último, percorremos estudos e pesquisas sobre ensino do português escrito e gêneros do discurso para surdos e trazemos uma visão dos documentos oficiais norteadores do ensino de línguas estrangeiras a partir da leitura e discussão do Currículo Referência de Minas Gerais como documento norteador da prática pedagógica proposta.

1.1. A visão sociointeracionista-discursiva de linguagem a partir de Bakhtin e Vygotsky

Quanto à sua natureza, a língua pode ser compreendida como um sistema fechado, abstrato, ideal com regras fixas e rígidas ou como um sistema aberto, produto entre interação entre os homens. A língua, segundo Bakhtin (1976), é dinâmica e mutável, sendo ressignificada de acordo com o contexto em que está sendo utilizada e com os interlocutores que participam da interação, portanto, sócio histórica e ideológica. Por esse motivo, nada na língua pode ser errante ou desviante, mas contar com esforços comunicativos.

A linguagem então constitui o sistema de mediação simbólica que funciona como instrumento de comunicação, planejamento e autorregulação. É justamente pela sua função comunicativa que o indivíduo se apropria do mundo externo, pois é pela comunicação estabelecida na interação que ocorrem ‘negociações’, reinterpretações das informações, dos conceitos e significados até ocorrer internalização destas informações e conhecimentos ao longo de toda vida, de forma contínua, porém não-linear dada a particularidade do ser psicossocial.

Na visão psicossocial, a linguagem é concebida e desenvolvida de forma heteróclita, não homogênea, haja visto o seu efeito na sociedade. A comunicação, repleta de significados que se transformam de acordo com os enunciados propostos, não é uma operação direta de transmissão de código-língua entre emissor e receptor, assim, “a comunicação não pode ser

estabelecida se não se entende o que lê e não se compreende o que o interlocutor quer transmitir, por não haver entendimento dos significados. ” (ARAÚJO, VIEIRA e CAVALCANTE, 2009, p.2).

De acordo com Bakhtin, a língua só tem significado se inserida em uma situação real, social, redirecionando o signo abstrato para o signo que se torna ideológico pela ocupação da posição dos interlocutores. A linguagem atualiza-se por meio da enunciação dialógicas em cenas de produção contextualizadas de forma heterogênea, multifacetada e contraditória irreduzível à norma, onde os sujeitos negociam sentidos para se encaixarem na ordem do discurso no curso da enunciação.

Tomar a palavra, falar, escrever uma língua é enunciar, há muito mais do que palavras envolvidas neste processo. Falamos com o corpo, gestos, postura, e em situações e contextos diversos. A língua constitui o sujeito, sua identidade, seu pensamento e sua consciência e, conseqüentemente, ideologia, por meio das relações sociais, entre grupos, no coletivo, propiciando o desenvolvimento do consciente humano, do conhecimento.

Em relação à sua aquisição, a língua pode ser processo ou produto. Como produto, é uma atividade sociocultural determinada historicamente. Não se trata de uma faculdade mental inata. É um processo de internalização de um discurso exterior que, pelo homem, é subjetivada nas interações significativas e vai se transformando e evoluindo. De acordo com Vygotsky (1978), a internalização da linguagem se dá de forma lenta e acumulativa, de forma experimental. Percebemos, em sala de aula, estes avanços e retrocessos no dia-a-dia escolar. Nas crianças, o contato mediado, isto é, perpassado por um outro da interação, como os familiares das crianças ou professores, um par mais experiente em determinadas funções linguísticas pode ou não favorecer os processos de internalização que vão se estruturando e transformando linguagem em funções linguística por meio do pensamento. De acordo com Bakhtin, é em um processo sócio ideológico que o sujeito, através do dialogismo e da polissemia, se torna sujeito pela palavra e pelo outro, sempre em embates, tensões e luta, pois o signo não é sinal, é sentido.

A aquisição da linguagem se faz de forma social nos seres humanos, começando logo nos primeiros anos de vida, com a convivência com seus pares, que já apresentam fluência na língua. Com crianças surdas, que estão inseridas em uma família ouvinte, essa aquisição se dá de forma diferente, pois lida-se com duas línguas distintas, já que a língua materna de uma

pessoa surda é a língua de sinais, no caso do Brasil, a Libras. Sendo assim, é necessário considerar que, ao ensinar uma língua oral à criança surda, a interação precisa ser moldada de acordo com a modalidade de ensino de segunda língua, considerando que, de acordo com Radelli (2011, p.3), “será muito diferente ensinar a linguagem padrão para uma criança que não convive com ela, do que para outra que já a utiliza. ”

É a linguagem que possibilita que o ser humano se situe no campo cognitivo, dando significado ao pensamento. Esses significados são construídos através da interação entre adultos e crianças, o que propicia o desenvolvimento da língua e da comunicação através do desenvolvimento das zonas proximais, que marca o sujeito pela sua história social. Radaelli, explicitando os conceitos de zona proximal de Vygotsky, diz que:

O conceito de zona de desenvolvimento proximal é (à distância, o caminho que o conhecimento terá que percorrer, através da intervenção sociocultural), para se deslocar da zona de desenvolvimento real - (etapas já alcançadas ou a capacidade de realização das tarefas de forma independente) - e o nível de desenvolvimento potencial (sua capacidade de realizar tarefas com o auxílio do adulto ou outras crianças). ” (2011, p. 3-4)

No caso da criança surda brasileira, essas combinações interlinguísticas nem sempre são construídas, pois, por mais que a criança cresça cercada por pessoas ouvintes, elas não dominam a língua de sinais, ocasionando privações línguo-culturais e causando um certo atraso da linguagem em comparação aos que já tenham contato com a língua portuguesa, ao iniciarem na escola.

Em processo de letramento escolar, Costa (2000) afirma que a interação pai/mãe-criança e professor-aluno é essencial para que o desenvolvimento da linguagem e do significado ocorra, considerando a relação entre o par mais experiente e o que ainda está adquirindo sua experiência. Essa interação favorece ao desenvolvimento cognitivo e intelectual das crianças que estão em fase de aquisição de uma língua, proporcionando a organização do pensamento, utilizando a linguagem em seu uso funcional.

A interação é essencial para a aquisição da linguagem, pois é através da comunicação em uma situação real que os enunciados adquirem significado. Costa (2000) defende que “na linha socioconstrutivista, sob uma perspectiva enunciativo-discursiva, a interação social é origem/gênese da aquisição/aprendizagem. ” (p. 12). Ainda de acordo com esse autor, essa interação produz um *background* cultural, o que possibilita o desenvolvimento sociocultural do indivíduo.

É ajustado no pensamento de Bakhtin, de que o significado da língua só se dá através de situações reais de interação, que estabelecemos a concepção sociointeracionista de linguagem para informar a prática pedagógica proposta, uma concepção de língua como sistema aberto, em movimento. É preciso reconhecer que professor e aluno são posições ideológicas que, apesar de serem concebidas em um sistema hierárquico e autoritário, elas podem transgredir algumas amarras arbitrariamente impostas pelo sistema escolar. Nesse sentido, o aluno e o professor assumem-se enquanto processos em transição, em que o desenvolvimento linguístico nada mais é do que o efeito de sentido que a sua inserção na sociedade, a sua história e a sua experiência são dimensões constitutivas. A partir desta concepção o professor amplia o conceito de aluno e “O aluno passa a ser visto como sujeito de interação, com condições para ‘transitar’ por diferentes discursos, em diferentes modalidades (oral, escrita) para construir um próprio”. (RADAELLI, p.2)

Voltando a atenção para a linguagem escrita e para os materiais didáticos utilizados na escola o que predomina é o signo monovalente (BRAGGIO, 1992). Seria o discurso que traz a visão de mundo, “as crenças da classe dominante, que oculta e distorce os índices de valores contraditórios e que tem como premissa o leitor ingênuo, o leitor que decodifica, mas não descodifica” (BRAGGIO, 1992, p. 91).

Esse pensamento de que o signo é monovalente, faz com que a escola conceba a relação entre ensino e aprendizagem como uma relação direta, assim como aquela semelhante a da transmissão de língua-código em que a língua se manifesta como produto acabado e fechado onde quem erra na decodificação ou codificação sempre é o emissor e o receptor. Nesta ótica, os processos de transformação pelos quais passam tanto aluno como professor são considerados “déficit”, pois na escola, as características sociais e culturais dos sujeitos são excluídas do sistema de ensino-aprendizagem. “Há muitos caminhos para a aquisição de habilidades e de conhecimento, sujeitos à variação cultural, coisa que muitas vezes, a escola considera como *déficit* e não características de letramento da comunidade. ” (COSTA, 2000, p. 21). Tfouni (2010), afirma, ainda, em concordância com Costa (2000) que “o ato de alfabetizar passa a existir somente enquanto parte das práticas escolares, e ignoram-se sistematicamente as práticas sociais mais amplas para as quais a leitura e escrita são necessárias, e nas quais serão efetivamente colocadas em uso. ” (p. 19).

Muitas vezes o aluno surdo chega ao Ensino Fundamental Anos Finais sem ter passado pela aquisição da escrita, ou mesmo tendo apenas algum conhecimento raso da língua

portuguesa, por não fazer parte integral da sociedade ouvinte. Sendo assim, ao se pensar em ensino de escrita na escola, é necessário respeitar o processo de simbolização, no qual o aluno percebe a escrita como representação de significado, não apenas como um processo de codificação e decodificação de signos (Tfouni, 2010), pensando no uso social da língua. Passemos agora para algumas considerações sobre o surdo, sua cultura, os avanços dos direitos e os reflexos na educação linguística de surdos em contexto formal de aprendizagem.

1.2 A luta pelo reconhecimento da importância da interação sociolinguística dos surdos no espaço escolar

Os surdos têm se organizado historicamente em torno da luta pela inclusão sociocultural por meio da constituição em grupos específicos. No Brasil, este agrupamento propiciou a fundação do Instituto Nacional de Educação de Surdos-mudos, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) em 1857. Um dos principais fatores de agregação deste grupo é a língua de sinais brasileira, a Libras. Skliar (1997) afirma que a presença de constantes contrastes binários como normal/anormal, maioria ouvinte/minoria surda, língua oral/língua de sinais foi uma construção principiada por parte do sistema ouvintista de valores. Com uma visão sócio-antropológica da surdez Skliar: "Os surdos formam uma comunidade linguística minoritária caracterizada por compartilhar uma língua de sinais e valores culturais, hábitos e modo de socialização próprios" (SKLIAR, 1997, p. 141)

O grande marco da conquista da inclusão social para os surdos foi o reconhecimento da língua brasileira de sinais, Libras, como a segunda língua oficial do Brasil em 2002, com a promulgação da lei nº 10.436, de 24 de abril, que a reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Libras:

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002)

Sendo assim, o surdo tem o direito de ter acesso a qualquer tipo de informação na sua língua materna, a Libras, para que ele possa fazer o uso que desejar nos diversos espaços. Esse foi um direito também garantido por lei nos espaços educativos como o ambiente escolar, classes, laboratórios, quadras, bibliotecas dentre outros para que o surdo possa usufruir da convivência social de outras pessoas que habitam esse espaço. Em outras palavras, a escola

deve não só garantir a liberdade do uso de Libras pelos que ali habitam como também estimulá-lo.

A língua de sinais apresenta todos os universais linguísticos presentes nas línguas orais, o que a caracteriza como língua oficial, tendo categorias gramaticais, significados semânticos e sintáticos, passa por mudanças e, a única diferença que apresenta das línguas orais, é o fato de ser visuo-espacial, ao invés de oral-auditiva. Nas palavras de Salles:

Todas as línguas humanas utilizam um conjunto finito de sons discretos (ou gestos) que são combinados para formar elementos significativos ou palavras, os quais, por sua vez, formam um conjunto infinito de sentenças possíveis. Todas as gramáticas contêm regras de um tipo semelhante para formação de palavras e sentenças. (SALLES, et. al. 2004, p. 89).

O aluno surdo, ao ser inserido em uma escola de ensino regular, necessita de auxílios linguísticos em Libras para que possa ter além do acesso à toda informação disseminada na escola, segurança para se fazer entender. Porém percebemos que, muitas vezes, esse auxílio não acontece, principalmente por não haver profissionais capacitados na comunicação em Libras. Nesse sentido o decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que trata da responsabilidade do educador, concretiza além de outros itens, o compromisso com a formação profissional daqueles que trabalharão diretamente com o aluno surdo, incluindo aí o professor alfabetizador e o intérprete e tradutor de língua de sinais como forma de garantir a integração cultural deste grupo no espaço escolar.

De acordo com Duarte (2013, p. 1729), “a comunidade surda [...] possui sentimento de pertencimento à cultura surda, constitui-se em um grupo com características linguísticas peculiares, com cultura, normas sociais e identidade própria”. O acesso à informação por meio da Libras deve funcionar como facilitador da interação social, haja vista que a língua portuguesa não constitui a língua materna destes indivíduos, porém muitas vezes o próprio aluno não tem conhecimento consolidado da língua de sinais, sua língua natural, necessitando da convivência social também na comunidade sociolinguística a qual tem o sentimento de pertença.

Apesar de mudanças significativas na legislação e de iniciativas de algumas propostas educacionais em instituições de ensino, o fato é que, há muito tempo, temos, por parte dos surdos, uma luta histórica tentando fazer valer a diferença linguística e cultural que lhes é devida, não somente nos espaços escolares, mas em outros espaços, como na mídia e nos diferentes artefatos culturais. (KARNOPP, 2010, p. 159)

Percebe-se, porém, que essa aceitação cultural precisa ocorrer de ambas as partes, tanto da pessoa ouvinte em relação à cultura surda quanto da pessoa surda em relação à cultura

ouvinte, isto é, da mesma forma que o surdo salienta a importância da Libras como forma de comunicação, é necessário que ele também reconheça a importância da língua portuguesa na modalidade escrita na sua formação como cidadão incluído em uma sociedade ouvinte.

Ao reconhecer a Libras como língua com estrutura gramatical própria, admite-se, assim, o surdo como uma pessoa bilíngue, pois a mesma lei promulga, também, que a “Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.” (Brasil, 2002). O artigo 28 da lei número 13.146, de 6 de julho de 2015 concretiza esta visão ao afirmar que é responsabilidade do poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar “oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (BRASIL, op.cit.). Tal direcionamento se estende aos estados partes da nação brasileira que replicam o compromisso educacional desta comunidade através de medidas institucionais, como a criação do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez, instituído através da Resolução 1984 do MG de 30/11/2011.

Apesar de haver esforços no Brasil em torno da questão da implantação da educação bilíngue nos estados, o modelo adotado na maioria deles ainda está pautado na integração escolar do surdo, nos moldes da Educação Especial. Os ganhos podem ser vistos nos números de alunos com deficiência matriculados no ensino regular, que, em resumo do Censo Escolar de 2016 e 2017 aponta que o número de alunos com necessidades especiais matriculados na rede pública passou de 214.632 em 2016 para 235.444 em 2017. A estruturação dos ambientes escolares, a formulação de salas de recurso e atendimento educacional especializado (AEE), a capacitação dos profissionais que estão envolvidos nessa inclusão e a acessibilidade dos alunos com necessidades educacionais especiais em geral na escola, têm sido implementadas via políticas de inclusão. Entretanto, pouco se sabe dos resultados das ações de ensino e aprendizagem nestes contextos em relação aos estudantes surdos da língua portuguesa, principalmente no segmento do Ensino Fundamental 2, público-alvo deste trabalho.

Almeida e Lacerda (2019), por exemplo, realizaram sua pesquisa em uma turma de aula de língua portuguesa como L2 para surdos com estrutura de oficina, para alunos nos anos finais do Ensino Fundamental e egressos do Ensino Médio. Eles afirmam que “dentre os aspectos envolvidos nessa escolarização, a leitura e a escrita exigem claras reflexões e fundamentações para desconstruir o entendimento ainda vigente no sistema educacional” (p. 900), pois esse

sistema educacional, que ainda passa por mudanças, muitas vezes não considera as especificidades de acesso ao ensino, como o fato de que a libras é a primeira língua do surdo e que deve integrar o currículo. Sem a comunicação em libras, pode haver comprometimento da aprendizagem. Em relação à aquisição da escrita para alunos surdos, os autores concluem que são utilizadas as mesmas metodologias usadas para ensinar o aluno ouvinte, sem considerar a Libras como ponte de aprendizado.

A educação linguística dos surdos vem se tornando uma realidade nas escolas brasileiras, porém sabemos se tratar de um tema complexo, pois estamos lidando com duas línguas que apresentam estruturas gramaticais distintas, além de serem modalidades linguísticas diferentes, já que a Libras é viso-espacial enquanto o Português é oral-auditivo, o que nos adverte que as metodologias e as estratégias de ensino também são específicas e atendem diferentes objetivos, respeitando-se que, para o surdo, a língua em que a aquisição se faz de forma natural materna é a língua de sinais e, portanto, o português deverá ser ensinado como uma língua segunda língua, não a língua oral utilizada pela maioria dominante no país. De forma complementar à Almeida e Lacerda (2019), Salles et. al. (2004) já salientavam que o pressuposto para o ensino da língua escrita é o uso de técnicas e métodos apropriados às situações específicas de aprendizagem. Concluímos, assim, que falta muita conscientização sobre educação linguística nas escolas brasileiras, de modo geral.

Partindo do pressuposto de que a língua materna do surdo é a língua de sinais, quando ele tem condições de desenvolver essa língua familiar e socialmente, por ser de natureza visual-motora, a língua oral vigente do país, de natureza oral-auditiva, deve ser ensinada na modalidade escrita, usando-se de metodologias e estratégias de ensino de segunda língua, sendo desejável ou talvez até mesmo necessário que esse professor apresente fluência nas duas línguas, já que, ambas as línguas, o português escrito e as variações e diferentes usos da libras. Por exemplo, em casa e no contexto escolar, estão sendo adquiridas/aprendidas no mínimo quatro variações linguísticas pelo aluno surdo: a variação da Libras norma culta (na escola) e não culta (em casa), a variação do português escrito norma culta (via textos cujo registro seja mais formal) e não culta (via textos cujo registro seja menos formal). Além disso, as aulas são comumente ministradas em turmas específicas, de forma bilíngue, privilegiando a língua materna do aluno, para que ele possa, assim, fazer associações e formular hipóteses, facilitando a leitura e a compreensão dos textos em língua portuguesa escrita com base em abordagens de ensino de segunda língua ou língua estrangeira:

Devido a diferença da língua de sinais e a língua oral os alunos têm dificuldade no aprendizado da língua oral em sua modalidade escrita, então cabe ao professor orientar o aprendizado da escrita como L2 e o professor deve ser capacitado quanto ao ensino de uma segunda língua. (ARANTES, 2012, p. 116)

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a formação e a capacitação para o “ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas” (Brasil, 2005, Parágrafo 1º, item I), além de “ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos” (BRASIL, 2005, Parágrafo 1º, item II), garantindo o atendimento dos alunos tanto nas salas de aula regulares quanto nas salas recursos, com atendimento em contra turno, visando o desenvolvimento da complementação curricular, porém, desde que, a nosso ver, haja adoção de parâmetros curriculares e metodológicos para o ensino e a aprendizagem de uma segunda língua, inclusive os mecanismos avaliativos deve estar coerentes com a situação complexa de aquisição e aprendizagem que delineamos anteriormente, em relação à carga de informações linguístico-variacionistas:

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental como:

I - Atividade ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e

II - Áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior. (BRASIL, 2005)

Ainda garantindo o acesso à educação de pessoas surdas, a lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, promulga, além de outras coisas, a “oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (Brasil, 2015, Art. 28, item IV). A oferta deste ensino deverá ser realizada com elaboração de planos de ensino voltado às especificidades educacionais do aluno, favorecimento do desenvolvimento dos aspectos linguísticos, capacitação dos profissionais envolvidos na educação especial e, em relação especificamente à questão linguística, “adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa.” (BRASIL, 2015, Art. 30, item VI). Neste sentido, procuramos desenvolver um instrumental de análise das produções textuais dos alunos surdos pautado em uma concepção de ensino de línguas que valoriza a complexidade da aprendizagem do par interlinguístico libras-português escrito e todas as variações aí envolvidas.

O ensino de língua portuguesa na modalidade escrita no contexto desta pesquisa é oferecido como segunda língua no contra turno, em salas exclusivas, apenas com alunos surdos, porém sempre de acordo com o programa curricular da escola. Tendo isso em mente, seria desejável que o professor possibilite o enriquecimento curricular do aluno, além do ensino de linguagem e códigos de comunicação e sinais. O professor precisa proporcionar ao aluno surdo, além do conhecimento linguístico presente na língua portuguesa escrita, oportunidades para que ele consiga se desenvolver sozinho, conseguindo ler, compreender, produzir textos tanto em língua de sinais quanto em língua portuguesa escrita, em um processo contínuo e permanente de letramento interlinguístico, priorizando-se a dimensão sociocultural das línguas.

1.3 Revisão da literatura sobre propostas de ensino de português L2 para surdos

Em diálogo com estas medidas políticas prescritivas, a academia e a ciência podem contribuir com conhecimentos a esta comunidade de profissionais da educação que integra esforços de estudo e pesquisas na área da educação linguística dos surdos. Neste tópico contextualizamos nosso estudo na seara de trabalhos desenvolvidos com propostas educacionais sobre português L2 para surdo.

Durante anos a educação dos surdos foi envolta no sistema oralista, tendo a língua de sinais totalmente ignorada na sala de aula e o ensino da língua oral era feita de forma sistemática, sem o pensamento de uma metodologia diferenciada. A partir dos anos 80, a língua de sinais começa a ter um papel relevante nas turmas de surdos, e inúmeras pesquisas sobre o ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos tomam forma, reconhecendo a Libras como tendo um papel essencial na aquisição da escrita pelo aluno surdo.

Pensando nas concepções de linguagem, percebemos que “no Oralismo, a língua é vista como código, já que se baseia na discriminação dos sons por meio de exercícios mecânicos que exigem pouca reflexão sobre a língua em uso, enquanto no Bilinguismo a língua é vista como atividade discursiva e desenvolvida nas interações sociais”. (CASTRO, 2019, p.30). Apesar desse desenvolvimento em relação às filosofias educacionais em relação ao surdo, Castro (2019) ainda afirma que

“Aliado ao fato de os surdos não terem o Português como primeira língua, nem acesso a materiais específicos em língua de sinais, nem professores que conheçam a Libras, temos ainda, em grande parte das escolas, uma metodologia de ensino de língua tradicional, pautada na língua oral,

influenciada por uma visão estática de língua, que não valoriza a língua de sinais e não concebe a língua como atividade interacional. ” (p.43).

Sendo assim, o presente trabalho se situa na seara de pesquisas em ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos, aceitando a filosofia bilíngue de ensinar em valorizando a importância da língua de sinais na aprendizagem da língua oral na modalidade escrita.

No trabalho “O português como segunda língua dos surdos brasileiros: uma apresentação panorâmica” de 2017, Giselli Mara da Silva trata sobre o ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos brasileiros e as dificuldades enfrentadas por esses alunos na sala de aula, destacando a importância da educação bilíngue no acesso tanto da Libras quanto da língua portuguesa na modalidade escrita, em uma visão mais ampla, analisando a educação de surdos tanto no Brasil como no exterior.

Ainda da mesma autora, temos “Transitando entre a Libras e o português na sala de aula: em busca de estratégias visuais de ensino da leitura”, de 2018, que expõe sobre a escrita do aluno surdo, que transita entre sua língua materna e a língua alvo, além das estratégias que o professor utiliza para que o aluno possa adquirir sua segunda língua. Neste trabalho, a autora analisou uma atividade de leitura em uma turma de 9º Ano do Ensino Fundamental, onde os alunos são surdos e a professora ouvinte, mostrando a transição entre a Libras e a Língua Portuguesa. Ainda analisa a complexidade intralinguística, isto é, na dimensão sociolinguística variacionista, além de apresentar uma proposta de paradigma visual para o ensino de leitura, evidenciando as diferentes formas de lidar com essa transição entre a língua escrita e a língua de sinais.

Maria Cristina da Cunha Pereira, no ano de 2014, em seu artigo “O ensino do português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos”, desenvolve sobre a trajetória do ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos, discutindo o ensino da língua oral na modalidade escrita na concepção de código, proibindo o uso da língua materna do surdo, a língua de sinais, além dos efeitos dessa metodologia na escrita e na leitura de estudantes surdos. Apresenta, também, uma proposta de concepção discursivo-interacionista de língua, considerando a Libras como tendo um papel importante na constituição de conhecimentos na Língua Portuguesa. A autora analisa os efeitos dessa metodologia no ensino e aprendizagem na escrita e na leitura desses alunos surdos, mostrando como um sistema os

desafios enfrentados pelos profissionais e pelos alunos, além dos pressupostos teóricos que os profissionais seguem para que seu objetivo seja cumprido.

Marília da Piedade Marinho Silva, em seu trabalho “A construção de sentidos na escrita do sujeito surdo”, de 1999, discute a importância da linguagem escrita na educação dos surdos, pensando nos aspectos coesivos dos textos dos alunos surdos e a relação de sentido que há nessas produções, focando em redações de alunos do Ensino Fundamental fluentes em língua de sinais. Ressalta, ainda a interferência da Libras nas produções escritas em língua portuguesa, apontando hipóteses em relação a esse texto.

Ao utilizar pesquisas bibliográficas para conseguir amenizar essa dificuldade, percebemos que, a maioria delas, são apenas pesquisas acadêmicas, voltadas para a teoria da educação de surdos, muitas vezes baseadas em realidades diferentes da nossa.

Em relação às pesquisas já realizadas em educação linguística de surdos, a maior parte delas enfoca a importância da Libras para a educação linguística. Fernando C. Capovilla, em seu artigo “Filosofias Educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo”, de 2000, por exemplo, enfatiza a importância da linguagem no desenvolvimento da criança, descrevendo as filosofias educacionais que englobam a educação dos surdos, começando com o Oralismo, passando pela Comunicação Total até chegar no Bilinguismo, filosofia, esta, que adotamos atualmente no ensino de surdos.

Já os estudos de Ronice Müller Quadros, no livro “Educação de surdos: Aquisição da linguagem”, enfoca, também, a importância da aquisição da linguagem para o desenvolvimento da criança surda, mostrando o papel da Libras como primeira língua para a aquisição da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, sugerindo que haja a inclusão de ambas as línguas aos alunos surdos no ensino regular enfocam tanto a gramática da língua de sinais quanto a educação de surdos, mostrando a partir desse enfoque a importância da Libras como L1 para a aquisição do português como L2, e sugerem que haja inclusão de ambas aos alunos no ensino regular.

Na pesquisa de Ana Claudia Balieiro Lodi, Elaine Cristina Bortolotti e Maria José Cavalmoreti, são desenvolvidos conceitos linguísticos baseados em Bakhtin, no artigo “Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas”, de 2014. As autoras discutem o letramento de surdos como práticas sociais de linguagem envolvendo as duas línguas, português e Libras, mostrando que o desenvolvimento dos surdos não pode ser

distinguido dessas línguas, uma vez que ambas estão envolvidas na inserção do surdo na cultura. Pensando nesses pressupostos, apresentam uma proposta educacional para que os alunos, a partir da vivência da Libras na dimensão discursiva/genérica, desenvolvam prática de letramentos nessas duas línguas.

No âmbito do programa nacional de educação profissional em Letras (Profletras nacional), o trabalho “O processo de escrita do aluno surdo na educação básica: as representações de um sistema (in)coerente”, de Cristina Diniz Lucas Castro, de 2019, desenvolvido na Universidade Federal de Goiás, aborda investigações de produções linguísticas textuais de alunos surdos, focando na coerência e na constituição de sentidos, partindo da concepção de linguagem baseada em Bakhtin, além de analisar as possíveis interferências da língua de sinais na produção textual em língua portuguesa escrita desses alunos surdos.

Em relação à concepção bilíngue de ensino de português como L2 baseadas em gêneros textuais do Círculo de Bakhtin e a visão de aprendizagem como desenvolvimento baseada em Vygotsky, encontramos pouco estudo que contemplasse tanto o ensino quanto a aprendizagem de forma complementar. As pesquisas desenvolvidas na dimensão profissional têm por objetivo elucidar os processos de ensino, mas acreditamos ser a aprendizagem de extrema importância do ponto de vista do desenvolvimento de professores, os quais têm oportunidade de se autoavaliarem, autopesquisarem e, portanto, partimos para esse desafio quando analisamos a prática pedagógica da didatização e propomos a redidatização a partir da análise da produção textual dos alunos. Neste sentido, nossa pesquisa pode contribuir para lançar luz aos professores que se interessam em se reinventarem pela causa surda por meio da educação linguística de surdos que, neste estudo, visou a construção de uma proposta de ensino focada na prática social e interativa de leitura e escrita para alunos surdos matriculados na escola regular.

1.4 A elaboração da proposta baseada em gêneros textuais do discurso para o ensino de leitura e escrita em português L2 para surdos

As teorias sociológicas e do desenvolvimento de Bakhtin e Vygotsky permeiam as diretrizes e orientações brasileiras no que diz respeito à concepção de língua como discurso e sujeito aprendente interactante. Assim, busca-se estabelecer como objetivos de ensino de uma língua, seja ela materna ou estrangeira o trabalho pedagógico com textos a fim de se resgatar a

função social, educacional dos multiletramentos esperados para a Educação Básica. Espera-se que a aula de línguas também seja um espaço para a reflexão, a fim de transformar os alunos em seres pensantes, críticos e agentes do mundo em que vivem. Conforme o Currículo Referência de Minas Gerais, documento aprovado em outubro de 2019 pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais e que pauta para o ensino de inglês como língua estrangeira:

Na presente versão, os parâmetros propostos para e o ensino da Língua Inglesa estão ancorados nas seguintes perspectivas teóricas: na visão sociointeracionista da linguagem e da aprendizagem e na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. Nesse sentido, o enfoque sociointeracionista da linguagem indica que, ao se engajarem no discurso, as pessoas consideram seus interlocutores em relação ao significado da construção social. Para que a aprendizagem, na perspectiva sociointeracionista, seja possível, o aprendiz deve utilizar conhecimentos sistêmicos de mundo e da organização textual. Esses conhecimentos envolvem aspectos metacognitivos e desenvolvem a consciência crítica do aprendiz no que se refere ao como a linguagem é usada no mundo social, como reflexo de crenças, valores culturais e de projeções políticas (CRMG, 2019, p.608)

É preciso então, de qualquer maneira, nos desvencilharmos da visão engessada de que ensinar gramática é o mesmo que ensinar língua (POSSENTI, 1996) ou ensinar língua é ensinar normas gramaticais rígidas, pois, de acordo com o CRMG (p. 615) “as formas gramaticais deixam de ser enfatizadas como um fim em si mesmo para serem entendidas e internalizadas como meios pelos quais é possível expressar propósitos comunicativos de acordo com o contexto das interações sociais”.

Para que o aluno surdo possa passar pela aquisição de segunda língua, um fator de suma importância precisa ser levado em consideração que é a história de aquisição da sua primeira língua. Em outras palavras, para que a criança consiga fazer uso da língua portuguesa na modalidade escrita é necessário que tenha conhecimentos prévios em Libras, pois “supõe-se que a aquisição de L2 resulta em representações mentais, cujo ponto de partida são os princípios e as categorias estabelecidos pela experiência linguística prévia” (Salles et. al. 2004, p.75). Isso não significa que não seja possível conscientizar os falantes de que nas línguas há algumas variações que contam como conhecimento prévio constituído.

Em relação à aquisição da Libras, “é fundamental o contato da criança surda com adultos surdos e outras crianças surdas para que haja um *input* linguístico favorável à aquisição da língua, possibilitado por um ambiente de imersão em língua de sinais” (Salles, et.al.; 2004, p.46), e assim, possa também adquirir a segunda língua na modalidade escrita. Em suma, o que queremos dizer é que, embora as diretrizes oficiais não incluam a educação de surdos na escola

regular como parâmetro para o professor da educação básica, acreditamos que o currículo de inglês como língua estrangeira pode ser uma alternativa para se pautar o ensino de uma segunda língua para surdos em Minas Gerais até que haja uma política bem definida para a educação bilíngue de surdos na escola regular.

Noções de gênero, texto, leitura e escrita são as noções que consideramos como fundamentais para a empreitada de uma abordagem de ensino de português como segunda língua no contexto da escola regular, no modelo político de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), pois estes conceitos permeiam todo o Currículo Referência de Minas Gerais da Educação Infantil ao Ensino Fundamental 2, aprovado em 2019 após inserção dos conceitos norteadores da BNCC aprovada em 2018.

A recomendação do trabalho com gênero, por exemplo, é feita de forma explícita para o currículo do Ensino Fundamental 1. Concebe-se o gênero aos princípios da interação e ludicidade, fazendo das brincadeiras grupais “eixos norteadores [...] garantindo experiências” que “favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical” por meio da escuta, fala, pensamento e imaginação, que constituem o campo de experiência.

Na perspectiva da educação escolar inclusiva, seria rico pensar na ocorrência de oportunidades de aquisição da língua de sinais pelo surdo na Educação Básica de forma semelhante à aquisição da língua oral pela criança ouvinte, pois os surdos também possuem características específicas da comunidade surda, as quais enriqueceriam o processo de construção de conhecimento do professor e da classe, no que diz respeito à sua colaboração para a inclusão intercultural e intercomunitária, entre os ouvintes e os surdos na escola:

São decisivos para a diversidade e complexidade da realidade do surdo fatores como o grau de surdez, a origem da surdez, o fato de os pais serem ou não surdos, a sensibilidade dos pais e educadores para as necessidades de comunicação do surdo, em particular a capacidade dos mesmos na utilização da língua de sinais, as políticas públicas de educação e saúde. (SALLES, et. al., 2004, p. 78)

Tais medidas de inclusão poderiam, ao mesmo tempo, servir de oportunidades de aprendizagem e revisão de princípios reguladores de ensino aos professores da classe regular, além de criar desafios teórico-metodológicos situados na prática docente. Para o surdo, o letramento visual é essencial para a aquisição da L2, pois no processo de aquisição da língua portuguesa escrita, esse aluno espelha a gramática da sua língua materna quando produz um texto escrito, muitas vezes ignorando a maior parte das regras gramaticais da língua-alvo,

utilizando-se, assim, da interlíngua, que será substituída à medida em que o objetivo de aprender uma outra língua seja conquistado. Assim, conceitos como letramento visual e interlíngua teriam de ser apropriados pelos professores destas séries iniciais para a implementação de uma inclusão escolar e linguística dos surdos na comunidade ouvinte escolar.

Por não ter contato com a língua oral majoritária do país, o aluno surdo não tem esse contato inicial desde a tenra infância com a língua falada pela sociedade, o que faz com que ele, na maioria das vezes, não tenha contato com o texto e o registro informal, oral, conhecendo, apenas, o tipo de texto engessado ensinado nas escolas, de forma estrutural e não como ele é socialmente praticado. Já o aluno ouvinte está em contato com o texto oral desde muito cedo, tanto o texto do cotidiano quanto o texto narrativo, através de histórias contadas pelos adultos e quando passam para a fase de alfabetização, esses alunos já se encontram mais aptos a regular-se via leitura e escrita de textos já em circulação entre eles. O grande desafio do professor de língua portuguesa como segunda língua para surdos é exatamente este, apresentar, ler e escrever textos nunca vistos pelos alunos surdos, em uma língua que ele não (re)conhece como necessários ou importantes para sua inclusão social.

Tendo em vista esse desafio, o surdo utiliza as imagens como conhecimento estratégico, de compensação para contextualizar por meio de imagens. Gesuelli e Moura (2006) afirmam que “são imagens que se transformam em textos, ou seja, que não somente transmitem mensagens, mas que estão inseridas e significam as práticas sociais e discursivas desses alunos.” (p.117). É através da leitura dos elementos visuais de um texto que os significados se formam para esse aluno, para que, ele ser capaz de ler construindo significados pela língua escrita. É uma habilidade importante que, geralmente, nem todo ouvinte tem ainda bem desenvolvida nesta fase escolar entre 12 a 15 anos. A visão de que o deficiente desenvolve estratégias compensatórias é proposta por Vygotsky. Leiamos a citação de Almeida (2013) sobre o desenvolvimento da estratégia de leitura visual que o surdo desenvolve para compensar a falta de audição:

No que tange a utilização da linguagem como impulsionadora do pensamento generalizante, os indivíduos surdos utilizam a língua de sinais em substituição da língua oral. Esta possibilidade nos é apresentada por Vygotsky (1997) ao destacar que o meio tem papel fundamental no desenvolvimento da criança com deficiência, pois possibilitará à criança subsídios para compensar suas dificuldades, bem como irá impor limites a serem transpostos. Esses farão com que a mesma crie mecanismos em busca de equilíbrio nas funções adaptativas ao convívio social (ALMEIDA, 2013).

O ensino da leitura e da produção textual ultrapassa a ideia de que é necessário apenas ensinar por meio de textos como pretextos para não se ler, se ensinar gramática ou ler por ler sem interesse na interlocução, para fruir do texto sem intencionalidades, para produzir redações escolares. Na concepção de Geraldi (1985), linguagem como lugar de interação, uma proposta viável para o ensino de língua seria ler, escrever e analisar textos.

A ideia de experimentação na e pela linguagem por meio de textos, é uma ideia que o CRMG defende como direito de aprendizagem na disciplina de língua portuguesa. Sendo assim, é essencial que o aluno conheça o uso social da língua portuguesa, e para isso, o uso de textos segue o princípio de relacionar o texto e sua condição de produção, levando em consideração situações como para quem o texto será escrito, como será escrito e porque está sendo escrito. De acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais:

“A proposta é a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.” (CRMG, 2019, p. 216)

Ao escolher o gênero textual que será usado, o professor precisa levar em consideração, principalmente, a condição da produção do texto, não utilizando apenas gêneros textuais acadêmicos, mas valorizando as produções orais presentes no cotidiano dos alunos, como ressaltado no Currículo, “gêneros do domínio privado, como bilhetes, cartas, convites, são de mais fácil leitura e produção que textos do domínio público, especialmente aqueles produzidos em situações de comunicação formal, como atas ou palestras.” (p. 217), onde trata do ensino de língua inglesa como língua estrangeira aos alunos do Ensino Fundamental, considerando as condições do aluno para a utilização da língua alvo.

Em relação ao ensino da língua escrita para alunos surdos, é necessário que a língua-alvo, no caso do aluno surdo, a língua portuguesa na modalidade escrita, seja apresentada com uso de metodologias de segunda língua, pois, “devido a diferença da língua de sinais e a língua oral, os alunos surdos têm dificuldade no aprendizado da língua oral em sua modalidade escrita, então cabe ao professor orientar o aprendizado da escrita como L2 e o professor deve ser capacitado quanto ao ensino de uma segunda língua.” (ARANTES e PIRES, 2012, p. 116).

O Currículo Referência de Minas Gerais sugere inserir gêneros textuais nos currículos escolares de acordo com os anos dos ensinos fundamentais e médios, iniciando com a apresentação de gêneros orais e partindo para textos mais complexos como já foi exposto

anteriormente. Já em língua estrangeira, os gêneros textuais são didatizados considerando-se o conhecimento prévio que o aluno tem do objeto de estudo, priorizando o que Krashen e Terrell (1980) preconizou na teoria da aquisição natural de segunda língua o denominado “*input compreensível*”, isto é, o input que o aluno compreende e transforma em conhecimento. Neste sentido, a proposta de ensino de língua estrangeira se coaduna com a proposta de ensino de português L2 que construímos neste trabalho, em que se explora a interação sociodiscursiva em/por meio de textos, via leitura e escrita dos gêneros textuais, para então ampliar o entendimento e a compreensão da estrutura composicional dos gêneros do discurso.

É importante deixar bem claro que a macroabordagem sugerida pelas diretrizes em relação ao trabalho pedagógico do professor de língua estrangeira é a abordagem comunicativa. Neste sentido, nos alinhamos com a visão de Marcuschi (2008, p. 159) quando entende gêneros mais como “entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdo”. Segundo Carlos e Bordini (2012) “a comunicação é um fator poderoso no ensino por meio de gêneros textuais, pois inclui o meio social, a interação humana, e não somente o ensino de língua como mera estrutura fixa e estável”.

O documento também sugere que as habilidades a serem trabalhadas pelos alunos se pautem nos seguintes conhecimentos:

“O conhecimento linguístico (vocabulário e gramática), a competência textual (conhecimento sobre textualidade, continuidade temática, gêneros textuais, tipos de texto, etc.), a competência sociolinguística (adequação da linguagem às situações de interação) e a competência estratégica (uso consciente de estratégias para lidar com situações e contextos pouco conhecidos nas várias interações do dia-a-dia por meio da língua estrangeira, tanto na modalidade oral quanto na escrita se articulam com a finalidade de gerar sentido)” (CRMG, 2019, p.615).

Neste trabalho, analisaremos a competência textual no que se refere aos fatores de textualidade de Beaugrand e Dressler conforme leitura de Travaglia (2003) e a competência sociolinguística dos alunos ao produzir gêneros textuais do cotidiano (bilhete, tira ou história em quadrinhos e diálogo) e faremos considerações quanto ao conhecimento linguístico enquanto desenvolvimento da interlíngua (vocabulário, gramática) do aluno. A competência estratégica do surdo, que seria o uso consciente da habilidade visual para lidar com a leitura-interação com textos foi apropriada pelo professor no momento do planejamento didático das aulas. Na próxima subseção, especificaremos o instrumental Tradução Intralingual de análise das produções linguísticas e os fatores de textualidade propostos como critérios de análise.

1.5 Tradução intralingual e os Fatores de Textualidade

Nesta subseção trataremos de dois desdobramentos conferidos pelo instrumental analítico denominado ‘Tradução Intralingual de Avaliação de Textos’ criado e proposto por nós. O primeiro desdobramento se refere aos resultados advindos da aplicação do instrumental analítico para a avaliação das produções escritas das alunas participantes deste estudo. Já o segundo se refere à (auto)avaliação da didatização após a análise da re-escrita dos alunos, a qual resultou na re-escrita da didatização inicial, processo que denominamos de “redidatização” do plano de ensino do professor-pesquisador.

Baseados em Dolz, Schneuwly e Bronckart, Vazzata et al (2019) propõem uma abordagem sociointeracionista discursiva por meio de sequência didática ou SD e incluem uma etapa de avaliação diagnóstica para aferir a capacidade de linguagem. Assim, analisam o gênero textual escrito por surdos via três eixos norteadores: a capacidade de agir escrevendo, a competência discursiva e a competência linguístico-discursiva (VAZZATTA, FERRARI, DENARDI, 2019). Na nossa visão, estas competências são importantes para informar sobre o processo do desenvolvimento dos alunos quanto ao uso de adequação na linguagem (registros, estrutura textual, estilo) da escrita dos gêneros eleitos para o trabalho. Propomos, para tal análise do processo de aprendizagem, ou seja, o desenvolvimento das funções superiores linguístico-discursivas dos alunos, um instrumental de análise baseado na “tradução interlingual” de Jakobson (2003), aplicado após a re-escrita do texto dos alunos.

Jakobson define tradução intralingual ou reformulação como a interpretação dos signos verbais por meio de outros signos da mesma língua. Na situação deste estudo, os signos verbais escritos em português L2 pelos alunos surdos são reformulados por signos verbais desta mesma língua, pela professora bilíngue. Neste sentido, utilizaremos, para avaliar a produção dos alunos, a tradução intralingual como proposta de retextualização (TRAVAGLIA, 2003) para análise linguística.

A retextualização é um conceito de tradução criado pela pesquisadora como instrumento de reflexão sobre as etapas ou momentos do ato tradutório. Aqui, estamos concebendo o ato da re-escrita dos textos dos alunos pelo professor como etapa de diagnóstico do processo de ensino e aprendizagem de língua 2 para a re-escrita da didatização proposta, ou o que denominamos de redidatização. Neste caso, a retextualização tem a finalidade de aferir a textualização

proposta pelo aluno na etapa final de re-escrita após a intervenção de correção mediada pelo professor da escrita do texto em língua 2, em português escrito, qual será feito com base a partir de critérios textuais

Neste momento é importante frisar que quando o professor na função de avaliador lança mão da retextualização-tradução em perspectiva textual, ele reconstitui o sentido dos textos dos alunos para construir e tecer a sua compreensão, já procurando estabelecer a coerência que havia sido planejada pelo aluno no ato da re-escrita e verbalizada pelo aluno surdo, recuperada na materialidade do texto escrito. Neste processo de compreensão e construção de sentido, o professor-avaliador constrói uma verbalização outra ou a “sua” versão a qual desempenhará o papel de auxiliar na fase de ajuste dos elementos de base para o fundamento dos critérios de textualidade e de coerência intencionada pelas autoras dos textos, no caso, as alunas.

Além deste acesso à verbalização do aluno, o professor na função de avaliador poderá ter acesso indiretamente também ao seu planejamento didático e reconstruir reflexivamente uma releitura do seu trabalho de forma ativa por meio da tradução intralingual do texto escrito, e propor ajustes no seu plano didático após revisão das referências iniciais, processo de re-escrita do planejamento didático o qual denominamos de “redidatização”. Este então seria o segundo desdobramento ou a segunda função da tradução intralingual ou retextualização do texto escrito, desta vez, o texto da esfera do trabalho do professor, seu plano de aula.

A tradução intralingual como recurso avaliativo tanto da produção escrita do aluno (seu texto-meta) quanto da produção escrita do professor (seu plano de aula como texto-original) abre possibilidade para uma análise linguística em que a leitura dos textos dos alunos pelo professor é realizada com a intenção de reformular ou re-escrever uma versão cuja compreensão pode ser estabelecida como possível se ambos utilizarem a intencionalidade como um fator de coerência para a construção de uma colaboração cognitiva interlingual. De modo análogo ao aluno, o professor também se beneficiará da análise intralingual ou retextualização como forma de acesso ao seu referencial primário e reajustes após didatização.

Assim, propomos a tradução intralingual como recurso analítico de avaliação de produção de textos que funcionam de forma interdependente, ou seja, cujos funcionamentos podem ser construídos e expressos e reconstruídos expressos novamente mediante ajustes e tensões, movimentações típicas da interação na e pela linguagem dos sujeitos nas funções professor e aluno em contexto escolar.

Em relação aos critérios de avaliação textual dos textos escritos pelos alunos, propomos avaliar a textualização via construção da coerência quando se tratar da análise dos conhecimentos textuais-discursivos tais como a habilidade composicional-organizacional e estrutural da escrita do gênero textual, a competência sociolinguística do uso de registros formal e informal. Já a competência linguística, isto é, a semântica, léxico, morfologia e sintaxe analisaremos sua presença na produção ao qual relacionamos a questões de aquisição capturadas na interlíngua dos sujeitos alunos.

Mais especificamente sobre a interlíngua, a aquisição da escrita, na fase inicial para alunos ouvintes, apresentará marcas da oralidade, e o aluno “continua a recorrer aos recursos coesivos típicos do texto oral, que deverão, paulatinamente, ser substituídos pelos que são próprios do escrito, através da conscientização da criança pelo professor quanto às diferenças entre as duas modalidades” (KOCH, 1995, p.117). No caso do aluno surdo, essas marcas de oralidade remetem ao efeito de sentido da Libras faz no processo de aquisição vivido por estes alunos surdos. Dessa forma, é na escrita do surdo que está o efeito do seu conhecimento de libras, que é denominado de interlíngua na teoria de aquisição de segunda língua, constituindo-se a língua de transição entre a língua materna do aluno e a língua alvo, semelhante à aquisição da escrita pela criança ouvinte. Segundo Quadros e Schmiedt (2006):

“A segunda língua apresentará vários estágios de interlíngua, isto é, no processo de aquisição do português, as crianças surdas apresentarão um sistema que não mais representa a primeira língua, mas ainda não representa a língua alvo. Apesar disso, estes estágios da interlíngua apresentam características de um sistema linguístico com regras próprias e vai em direção à segunda língua. A interlíngua não é caótica e desorganizada, mas apresenta sim hipóteses e regras que começam a delinear uma outra língua que já não é mais a primeira língua daquele que está no processo de aquisição da segunda língua.” (QUADROS e SCHMIEDT, 2006, p. 34)

O caos e desorganização da interlíngua não é uma experiência vivenciada somente por professores de segunda língua quando segundo a sociolinguística variacionista. No entanto, para tornar esta visão acessível e aceita pelo professor, é preciso luz e consciência de que a incompletude é um traço da língua no humano, uma marca de que a língua não é esse sistema fechado e que a todo momento a vivência com sentido na e pela linguagem nos constitui e segue nos constituindo, mas não necessariamente de forma regular.

De acordo com Travaglia (2003) e com base nos critérios de textualidade escritos em 1981 pelos linguistas textuais Beaugrand e Dressler, a retextualização depende diretamente de

dois fatores básicos que iremos utilizar como critérios de avaliação dos textos escritos dos alunos: i) condições de produção dos sujeitos e da situação como o contexto de situação imediata ou o contexto sócio-histórico e na relação entre sujeitos em que os efeitos de sentidos se estabelecem, neste caso, focalizaremos na relação de interlocução entre professor-aluno e aluno-aluno; e ii) fatores de coerência ou critérios de textualidade. Dentre os critérios de textualidade, prevemos que os alunos apresentarão em seus textos:

i) conhecimento dos recursos linguísticos, funções e usos de marcas de intenção comunicativa (intencionalidade e aceitabilidade),

ii) conhecimento de mundo e conhecimento partilhado (linguístico e de mundo), informatividade que pode facilitar ou dificultar o estabelecimento do sentido no texto e

iii) a situacionalidade ou fatores pragmáticos que influenciam nas escolhas sociolinguísticas como registros por exemplo.

Apesar de serem de difícil hierarquização, a autora sugere que a intencionalidade e aceitabilidade estejam em primeiro lugar, pois constituem “condição primeira do acontecimento comunicativo” (2003, p. 75). Em seguida o conhecimento linguístico e de mundo que subsumem os demais conhecimentos (conhecimento de mundo, partilhado, informatividade, entre outros). A situacionalidade e fatores pragmáticos estão presentes em todos eles pela ancoragem necessária aos processos de comunicação do sujeito no espaço e no tempo. Assim, ajustamos nosso entendimento de que os conhecimentos implícitos nos enunciados escritos dos alunos poderão, ao serem desvelados na análise intralingual, lançar luz ao contexto de produção textual proposto, assim como previsto no CRMG:

“Sabemos que os enunciados produzidos nas línguas naturais têm uma parte natural - os sons, no caso da língua oral, e as formas, no caso da escrita -, mas têm também uma parte subentendida, essencial para a produção de sentido na interação. Essa parte subentendida, digamos, “invisível”, está no contexto de produção do enunciado, em sua enunciação e coenunciação, nos conhecimentos de mundo e nos valores partilhados pelos interlocutores.” (CRMG, 2018, p.210)

2. METODOLOGIA

Nesta seção, contextualizamos a escola e discorremos sobre os participantes, além de descrevermos os procedimentos de planejamento, as etapas da pesquisa, os critérios de análise, bem como as atividades diagnósticas de leitura e escrita.

2.1 Organização da pesquisa e os critérios de análise

Em relação à metodologia de pesquisa, trata-se de uma pesquisa-ação. A pesquisa-ação visando a “capacitação de um professora-pesquisadora atuando em sala de aula junto aos alunos” (THIOLLENT; COLETTE, 2014, p. 215) se encaixa na perspectiva de análise proposta por fundamentar a problematização do processo de aprendizagem em suas mais variadas dimensões, bem como o aprofundamento da compreensão da peculiaridade do aluno que se encontra em necessidade educacional específica em ambiente escolar para futuras generalizações e produção de saber que possa ser de valor a outros professores e aprendizes surdos.

Do Currículo Referência de Minas Gerais (2018, p. 615), destacamos os macrocritérios que servirão de guia para análises mais pontuais sobre a produção escrita dos alunos. São eles:

- 1) Competência textual (gêneros textuais: condições de produção: autoria, objetivo, data e local de produção);
- 2) Competência sociolinguística (adequação da linguagem às situações de interação, registro formal ou informal);
- 3) Conhecimentos linguísticos: elementos sintáticos, morfológicos, lexicais relativos ao desenvolvimento da interlíngua. Consideraremos a produção de interlíngua como indício de conhecimento linguístico (léxico, semântica, sintaxe) para avaliar o desenvolvimento da competência estratégica de uso do português L2 dos sujeitos da pesquisa quanto à leitura e escrita do português como segunda língua.

Conforme seção 1.5 desta dissertação, propomos como instrumental de Análise Linguística a Tradução Intralingual para retextualização avaliativa utilizando os critérios de textualidade conforme compreensão de Travaglia (2003).

Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos - Supletivo. Em 02 de fevereiro de 1967, pela Lei nº 4.401, a Escola Complementar de Uberaba passa a ser denominada de Escola Complementar Quintiliano Jardim e em 1993 passou a ser chamada de Escola Estadual Quintiliano Jardim.

Em 1997, teve autorização para instalação de uma Sala Recurso para deficientes auditivos, como Escola Inclusiva, pela Portaria nº 1.021/97, Resolução SEE nº 7673, publicada em 25 de abril de 1997. Assim, no dia 04 de julho, a Sala de Recursos foi implantada na escola, para atendimento educacional especializado, visando à complementação do atendimento comum, no contra turno de escolarização para alunos com quadros de deficiências ou de transtornos globais do desenvolvimento, matriculados em escolas regulares, em qualquer nível de ensino.

Em 2011, através da Resolução 1984 do MG de 30/11/2011, foi instalado o Núcleo do CAS - Núcleo de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez, sob a direção de José Ronan Borges. No ano seguinte, passou-se a coordenação à Eliana Freitas Silva, sendo vinculado às SEE e SRE/MG.

A escola, juntamente com seus professores, alunos e comunidade, elabora projetos sociais e culturais, como o projeto “ Nossos Valores, Nossos Talentos”, que faz apresentações dos talentos dos alunos em um teatro da cidade, com a participação da comunidade. O projeto “Graffite”, que decorou as paredes da quadra com obras de grafiteiros e alunos, além do projeto “Afro”, que engloba a cultura afro, entre outros projetos.

Atualmente, a escola conta com dezesseis salas de aula com rampas de acesso, biblioteca, sala de vídeo com computadores, Datashow e ar condicionado, sala de direção, sala de secretaria, sala de recursos humanos, sala de supervisão, sala de recursos, sala de professores, duas salas para o CAS (Centro de Capacitação de Profissionais a Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez), quadra de esportes coberta e descoberta, além de cozinha, depósito, galpão, banheiros para alunos, professores e banheiros com acessibilidade, tanto masculino quanto feminino..

O quadro de colaboradores e alunos da escola é bastante amplo, possuindo 612 alunos distribuídos em Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA, sendo 18 alunos surdos e 5 com necessidades especiais. Tem 6 intérpretes de Libras e 75 colaboradores no quadro geral, divididos em ASB - Auxiliar de Serviços de Educação Básica, ATB - Assistente Técnico em

Educação Básica, PEB - Professor de Educação Básica, Orientador Educacional ou Supervisor Pedagógico ou professor de Educação Básica, EEB - Especialista em Educação Básica. Abriga, ainda, o CAS - Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez. A escola oferece, também, o curso Técnico Profissionalizante de Tradução e Interpretação de Libras.

2.2.1.1. O CAS - Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez

O CAS é um órgão do Governo Estadual de Minas Gerais dividido em cinco centros localizados em Belo Horizonte, Varginha, Uberaba, Montes Claros e Diamantina, além de dois núcleos situados nas cidades de Governador Valadares e Januária. O centro localizado na cidade de Uberaba começou suas atividades através da Resolução 1984 do MG de 30/11/2011 e atende tanto a cidade em que está localizado quanto cidades da região que também são atendidas pela SRE-Uberaba.

O CAS Uberaba, enquanto centro, pode ofertar cursos de Libras para a comunidade ouvinte, capacitações para tradutores e intérpretes de Libras, capacitação de língua portuguesa como L2 para professores de português e da sala recurso, capacitação de metodologias para professores de matemática, além de realizar mensalmente bancas de avaliações para pessoas que queiram atuar como intérpretes de Libras. Destaca-se, também, que o centro também possui um núcleo de tecnologia que é responsável por produzir, editar, adaptar e distribuir materiais para a comunidade surda, ou seja, professores, intérpretes e surdos interessados.

Atualmente, o quadro de funcionários do CAS se encontra da seguinte forma:

- 1 coordenador.
- 3 supervisores.
- 4 professores surdos de Libras.
- 2 professores de matemática, sendo um surdo e um ouvinte.
- 1 professora de língua portuguesa como L2.
- 1 pedagoga com ênfase na alfabetização de alunos surdos.
- 2 intérpretes-formador de Libras.
- 2 profissionais de tecnologia.

- 2 ATB - Assistência Técnica em Educação Básica.
- 2 ASB - Auxiliar de Serviços da Educação Básica.

Neste ano, o CAS Uberaba fornece os seguintes cursos:

- 4 turmas de cursos de Libras de 180 horas.
- 3 oficinas de Libras nos contextos específicos de saúde, locais públicos e acadêmico.
- 6 oficinas de Libras de 60 horas.
- 1 oficina de Língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos da comunidade.
- 1 oficina de Matemática para alunos surdos da comunidade.
- 1 oficina de língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos matriculados na Escola Estadual Quintiliano Jardim.
- 1 oficina de matemática para alunos surdos matriculados na Escola Estadual Quintiliano Jardim.
- 1 oficina de Libras para alunos surdos matriculados na Escola Estadual Quintiliano Jardim.
- Cursos de capacitação para tradutores e intérpretes de Libras.

O CAS também trabalha com a adequação e a preparação de materiais pedagógicos que possibilitam e facilitam a acessibilidade do aluno surdo na escola de ensino regular, como, por exemplo, a janela do intérprete em vídeo-aulas, além de fornecer suporte pedagógico para professores do ensino regular que lecionam para alunos surdos.

Vale ressaltar, ainda, que as oficinas oferecidas para os alunos surdos matriculados no ensino regular da Escola Estadual Quintiliano Jardim são feitas no contra turno das aulas, no caso, à tarde, em salas apenas com alunos surdos, que serão detalhadas na próxima subseção. Os alunos analisados nesta pesquisa fazem parte dessas oficinas oferecidas no período vespertino, com a presente professora-pesquisadora como professora de língua portuguesa como segunda língua.

2.2.1.2 A sala multisseriada

O atendimento feito pelo CAS aos alunos surdos matriculados na Escola Estadual Quintiliano Jardim, é feito no contra turno, ou seja, os alunos assistem aulas normalmente no

período matutino relativas às disciplinas do ensino regular e, durante a tarde, tem aulas com professores especializados do CAS.

Os professores, nessas aulas, dividem os alunos em três grupos, independentemente da série em que estejam no ensino regular. Os grupos são feitos através de avaliações diagnósticas, conversas entre os professores, a coordenação do CAS e a professora da Sala Recurso. Isso significa que alunos de diferentes anos estão na mesma sala durante as aulas ofertadas no período vespertino.

As aulas nesse período têm a seguinte dinâmica:

No período matutino, os alunos são liberados às 11:30. A escola oferece almoço e as aulas do período vespertino têm início às 12:30. Nesse primeiro momento, todos os alunos ficam juntos para a aula de Libras com um professor surdo. Após essa aula, os alunos são divididos em 3 grupos, conforme explicado anteriormente. Os grupos, então, participam de aulas simultâneas de língua portuguesa como segunda língua, matemática e sala recurso, todas em língua de sinais. No caso das aulas de língua portuguesa, as conversas sobre os textos são feitas em Libras, porém o enfoque é na leitura e a produção textual, que são feitos em língua portuguesa na modalidade escrita.

As aulas seguem os seguintes horários no contra turno, em ordem de revezamento das turmas: das 13:00 às 13:50, das 13:50 às 14:40, das 15:00 às 15:50, tendo um intervalo de 20 minutos depois da segunda aula. Sendo assim, cada grupo tem 2 aulas de língua portuguesa por semana, nas segundas e quartas feiras, com duração de 50 minutos cada uma, durante todo o ano escolar. Às 16:00, uma van cedida pela prefeitura e em parceria à Escola Dulce de Oliveira busca os alunos, levando-os para casa.

Durante o período das aulas, os alunos ficam com seus respectivos professores, que ministram as aulas em Libras, a língua materna dos alunos. A matéria dada não é equivalente à da sala de aula do ensino regular, pois trata-se de uma sala multisseriada, e também não são aulas de reforços ou mesmo de ajuda para os trabalhos e tarefas do ensino regular. Os planos de aula e disciplinas são elaborados de acordo com as necessidades dos alunos. Por isso não obedecem nenhum cronograma pré-estabelecido pelo governo ou pelos órgãos públicos. Todos os planejamentos passam pela análise e aprovação interna pelos supervisores e pela coordenadora, sendo estas figuras institucionais as únicas que podem prestar alguma orientação pedagógica.

2.2.2. A professora-pesquisadora

A professora-pesquisadora, como formação, possui graduação em Letras Português-Inglês, pela Universidade de Uberaba, Uniube, no ano de 2008. Em 2015, participou do PROLIBRAS, uma banca avaliadora de proficiência em Libras, oferecida pela Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, ocasião na qual foi certificada como proficiente. Em 2018, concluiu Pós-Graduação em Educação Especial também pela Uniube, mesmo ano em que ingressou no mestrado pelo PROFLETRAS, na Universidade Federal do Triângulo Mineiro, UFTM.

Em relação à trajetória profissional, a professora-pesquisadora começou como Tradutora e Intérprete de Libras na Universidade de Uberaba, dando apoio pedagógico e interpretando para alunos surdos de diversos cursos superiores, onde ficou até o ano de 2019. Deu aulas de língua portuguesa e língua inglesa em escolas estaduais como professora substituta algumas vezes e, em 2013, ingressou, também, como Tradutora e Intérprete de Libras na Escola Estadual Quintiliano Jardim, onde interpretava para alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. No ano de 2016, prestou uma banca avaliadora, na qual foi aprovada para trabalhar como professora de língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos no CAS, cargo que ocupa até os dias atuais. A banca avaliadora analisa a fluência em língua de sinais, o domínio de conteúdo e o conhecimento da cultura surda. Todos os funcionários do CAS precisam passar por essa banca para ocuparem seus cargos.

A professora-pesquisadora é CODA - Child of a Deaf Adult - filha ouvinte de pais surdos, o que a proporcionou crescer em um ambiente bilíngue, imersa tanto em na língua portuguesa quanto na língua de sinais.

Em relação às aulas ministradas para alunos surdos pelo CAS, elas são feitas em Libras, utilizando metodologias específicas de Língua Adicional e Língua Estrangeira, como base, parâmetros relativos ao ensino de língua inglesa como língua estrangeira provenientes dos conhecimentos adquiridos na formação inicial em Letras, além de focar nas particularidades e peculiaridades de cada aluno conforme preconiza a legislação para inclusão linguística imposta no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. O CAS não adota nenhum livro didático, nem o cronograma proposto pelos PCNs, devido às salas multisseriadas. A língua portuguesa é ensinada apenas na modalidade escrita, diferentemente do que é feito no ensino regular.

Todo material utilizado pelos professores do CAS é elaborado por eles mesmos e passam pela revisão e aprovação da coordenação e equipe pedagógica, contando, também, com o apoio da equipe do núcleo de tecnologia para a diagramação desses materiais. Como dito anteriormente, o conteúdo das aulas ofertadas não corresponde ao conteúdo das aulas do ensino regular, por esse motivo, não é priorizado o diálogo entre os professores do turno matutino e do turno vespertino quanto ao planejamento das aulas. Sendo assim, para que esse trabalho com os alunos possa ser realizado, a professora-pesquisadora precisa sempre estar em constante aprendizado, com pesquisas e análises, sempre contando com o apoio dos outros profissionais e da coordenação do CAS e direção da Escola.

2.2.3. Os alunos

Ao trabalhar diretamente com os alunos surdos, a professora pesquisadora pode perceber que eles apresentavam singularidades no aprendizado. Muitas vezes seus conhecimentos não coincidiam com as habilidades específicas esperadas para o ano escolar em que estavam inseridos.

Ao conhecê-los mais profundamente, a professora-pesquisadora percebeu que esses alunos não se sentiam seguros para realizarem interações básicas do nosso dia a dia, situação esta proporcionada pela falta de inclusão dos mesmos na sociedade, dificultado pela barreira linguística e cultural. Com a falta da língua escrita, eles não conseguiam se comunicar de maneira satisfatória com aqueles que não dominavam a língua de sinais, o que comprometia a realização bem-sucedida de ações e tarefas em situações corriqueiras diárias, como irem à uma consulta médica ou ao banco, ou mesmo comprar uma roupa ou irem à padaria.

Na cultura surda, a identidade surda que cada um assume influencia, indireta e indiretamente no processo de aquisição da linguagem, de letramento e de aquisição da escrita. Os alunos pesquisados apresentam na sua totalidade, uma identidade de transição, que é aquela em que, apesar de um primeiro momento viverem em uma cultura ouvinte, esse surdo passa a rejeitá-la ao ter contato com a cultura surda. Estão em um momento de transição linguística, em que passam da língua oral para a língua sinalizada, voltando para a língua oral na modalidade escrita. Escrevem seguindo estrutura da língua portuguesa, porém ainda apresentam características da língua de sinais, que são chamadas de interlíngua. Normalmente são filhos

surdos de pais ouvintes que passaram a ter vivência na comunidade surda. Salles et al. ressaltam que:

“A questão cultural do surdo na construção de sua cidadania envolve questões como as diferenças humanas, o multiculturalismo, a construção de identidades, a educação, o desenvolvimento de tecnologias, que resultam num panorama no qual fica evidente que, apesar de haver um lugar para a Cultura Surda e um lugar para a Cultura Ouvinte, não há fronteiras entre ambas, tendo em vista o fato de serem complementares e convergirem para a formação de cidadãos brasileiros.” (SALLES et al. 2004, p. 52-53)

Essas diferentes identidades surdas e graus de surdez permite que tenhamos alunos nos mais variados desenvolvimentos de alfabetização, tanto em língua de sinais quanto em língua oral, e de com diferentes vivências, resultando em múltiplas práticas de letramentos, quase sempre multiletramentos, pois a construção de significados via modalidade visual é muito mais marcante. É preciso que o professor que esteja em contato com esse aluno conheça a identidade dele, sua aceitação da surdez e do uso da Libras, para que, então, possa elaborar um plano de ensino voltado para suas especificidades.

O trabalho pedagógico com foco no desenvolvimento da competência interacional por meio de gêneros do discurso do cotidiano (BAKHTIN, 2003) de acordo com o Currículo de Referências de Minas Gerais de Língua Portuguesa, direcionado ao ensino do português como língua materna começa nos anos iniciais de ensino (MINAS GERAIS, p.223). No entanto, nenhum dos alunos apresentavam segurança na realização destes discursos o que justifica o planejamento curricular inicial da oficina de português a partir dos mesmos.

Para compor a amostragem de análises da escrita conforme critério de inclusão e exclusão de público-alvo das pesquisas desenvolvidas no âmbito do Profletras nacional, foram consideradas as produções escritas de apenas três alunos matriculados oficialmente no Ensino Fundamental II regular. No entanto, vale ressaltar que durante as aulas de português escrito como segunda língua no contra turno, tais séries não correspondem à sua realidade linguística. Por isso, os sujeitos da pesquisa estão inseridos em turmas cujos alunos estão matriculados em segmentos variados do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Para gerar uma amostra e coletar dados de escrita em língua portuguesa, foram adotados dois critérios de inclusão: competência linguística básica a intermediária em Libras e alunos sem comprometimentos cognitivos. Todos os nomes a seguir foram alterados, conforme código de ética em pesquisas qualitativas com seres humanos.

A aluna Maria está no 7º Ano do Ensino Fundamental, com 13 anos. Apresenta surdez profunda bilateral, sem saber o motivo da perda auditiva. Possui bom vocabulário para se expressar Libras, apesar de sempre estudar em escola inclusiva, com turmas apenas de ouvintes, sem contato com seus pares surdos. Apenas quando ingressou na escola estadual, no 6º ano, foi que teve o primeiro intérprete de Libras. Tem bom vocabulário em língua portuguesa, apesar de apresentar um pouco de dificuldade em formular textos. Em casa, é a única pessoa com surdez, porém sua mãe fez cursos de língua de sinais e consegue se comunicar de forma relativamente satisfatória, proporcionando oportunidades de construção de repertório cultural e conhecimento do mundo ouvinte.

A aluna Gabriela está no 8º Ano do Ensino Fundamental, com 13 anos, idade ideal para alunos nessa série. Apresenta surdez profunda bilateral, provocada por rubéola durante a gravidez. Estudou em uma escola para surdos na cidade de Uberaba até entrar nessa escola estadual no 6º ano. Possui bom repertório vocabular para se expressar em Libras, mas não em língua portuguesa. No ambiente familiar, são poucas as interações em língua de sinais por motivo de conviver com ouvintes não alfabetizados em Libras, sendo assim, seu conhecimento dos assuntos do cotidiano é limitado.

A aluna Carla está no 9º Ano do Ensino Fundamental, com 14 anos. Também apresenta surdez profunda bilateral, porém seus pais não sabem informar o motivo. Apresenta bom vocabulário em Libras e estudou em uma escola para surdos na cidade de Uberaba, vindo para a escola estadual no 6º ano. Apresenta dificuldade na estrutura gramatical da língua portuguesa escrita, apesar de ter um bom vocabulário. Em casa, também é a única pessoa surda, nenhum dos seus familiares é alfabetizado em Libras, porém aparentam tentar se comunicar com ela, que consegue fazer um pouco de leitura labial e adquirir um pouco mais de conhecimento sobre assuntos do cotidiano.

Participante	Maria	Gabriela	Carla
Período de ocorrência da surdez	Nasceu surda	Nasceu surda	Nasceu surda

Tipo de surdez relatada	Bilateral profundo	Bilateral profundo	Bilateral profundo
Condição auditiva dos pais	Ouvintes	Ouvintes	Ouvintes
Primeiro contato com a Libras, idade e local	Aos 8 anos em uma sala de recursos	Aos 3 anos, em uma escola para crianças surdas.	Aos 3 anos, em uma escola para crianças surdas.
Conhecimento linguístico em Libras	Sinaliza e possui amplo vocabulário	Sinaliza e possui amplo vocabulário	Sinaliza, apresentando vocabulário amplo em Libras
Conhecimento linguístico em língua portuguesa	Faz leitura labial, sendo pouco oralizada, com vocabulário ortográfico restrito	Faz leitura labial e é um pouco oralizada, porém possui vocabulário escrito restrito.	Faz leitura labial, porém não é muito oralizada, apresentando vocabulário escrito restrito
Escolaridade	Atualmente no 7º Ano do Ensino Fundamental	8º Ano do Ensino Fundamental	9º Ano do Ensino Fundamental
Série em que ingressou no ensino regular	Educação Infantil	6º Ano do Ensino Fundamental	6º Ano do Ensino Fundamental

Tabela 1: Caracterização dos alunos de acordo com sua inserção linguística.
Elaborada pelas autoras.

3- ATIVIDADE DIAGNÓSTICA DE LEITURA E ESCRITA

As atividades foram pensadas e escolhidas após conversas com os alunos, em que eles relataram o que queriam aprender, o que tinham dificuldades e o que consideravam importante para o seu dia a dia.

Foram realizadas três atividades distintas com os alunos no decorrer de dois anos com foco na escrita de três diferentes gêneros textuais, o diálogo, o bilhete e a história em quadrinhos. Todas as atividades realizadas tiveram motivação social, de acordo com a curiosidade e a necessidade real dos alunos.

O planejamento das aulas foi pautado no trabalho textual, não houve preocupação com quantificação de tipos de textos trabalhados ou com cronometração exata do tempo para cada atividade. Apesar disso, é possível afirmar que cada atividade durou cerca de uma a duas semanas, tempo dividido em 2 aulas semanais de cinquenta minuto cada, haja visto a situação de ensino-aprendizagem via “oficina”.

O **procedimento metodológico ou sequenciamento didático** adotado baseou-se em Saliés (2011), que cita a subdivisão das atividades realizadas como pré-atividade, atividade e pós-atividade. Nas tarefas de pré-atividade, “procuramos inserir o aprendiz em práticas sociais, dando a ele a oportunidade de ser sujeito do discurso e vivenciar situações de uso. Isso inclui acionar o conhecimento enciclopédico assim como propiciar exposição linguística, mantendo o estado de conversa. ” (SALIÉS, 2011, p.10). Na nossa pré-atividade, foram exploradas questões do gênero, suas características, explorando e contribuindo para elicitar o conhecimento prévio dos alunos, seus conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo. Durante a realização da atividade, o gênero textual foi apresentado de forma escrita para os alunos, visando além da análise e assimilação das características já apresentadas anteriormente, aumentar a exposição ao vocabulário em língua portuguesa. Já a pós-atividade, que para Saliés (2011, p. 12) “são fundamentais para reforçar o peso das associações, construídas ao longo do processo, pois é o momento em que cada aluno deve se perguntar o que foi que aprendeu”, momento propício para a promoção reflexiva da aprendizagem. Foi realizada de forma que os alunos pudessem reconhecer as inconsistências em seus próprios textos e pudessem reescrevê-los, possibilitando, assim, que apresentem maior contato com a leitura e textos na língua portuguesa na modalidade escrita (possibilitando, assim, o contato com a modalidade escrita manual por meio da leitura do texto que eles mesmos produziram).

Em relação à **interação intersubjetiva**, priorizou-se o trabalho em pares e duplas, para que os alunos pudessem se apoiar trocando experiências. O auxílio do professor apresenta, de certo modo, um papel secundário na interação, focalizando na interação aluno-aluno. Costa (2000) afirma que esse processo de interação em que o outro exerce o papel de facilitador colabora para o desenvolvimento dos seus pares, motivo pelo qual tal interação foi escolhida para a realização das atividades.

Em relação à **interação interlinguística**, a maior parte do desenvolvimento da pré-atividade, com conversas sobre os gêneros textuais, foi realizada em Libras, a língua materna dos alunos na qual se sentem mais confortáveis, sendo utilizada a língua portuguesa escrita para a aquisição/aprendizagem do vocabulário. Durante a atividade, a Libras se tornou secundária pouco a pouco e cedendo à língua portuguesa na modalidade escrita, oportunidade para que os alunos pudessem interiorizar a língua-alvo. A Libras se tornou mais presente novamente na pós-atividade, durante comparações linguísticas entre a língua de sinais e a língua portuguesa, enquanto a língua escrita apareceu na reescrita dos textos já produzidos.

4- PLANEJAMENTO E ANÁLISE DOS RESULTADOS APÓS ATIVIDADES

Nesta seção, organizamos os dados de forma a apresentar o planejamento inicial de cada uma das atividades para, na sequência, analisar os resultados conforme as categorias: Competência textual (gênero textual), Competência sociolinguística (adequação e registro) e Competência estratégica (uso de interlíngua).

A seguir, tratemos a análise dos textos dos alunos de forma individual, com o texto escaneado de cada um, além da transcrição logo em seguida. Após as análises, apresenta-se, também, a tradução intralinguística dos textos elaborados pelos alunos, como forma de critério de análise dos textos. A última subseção trata da análise da didatização das atividades com sugestões de redidatização visando a escrita das instruções para a realização das atividades em um Caderno do Professor.

4.1. Atividade 1: Conhecendo e escrevendo um Bilhete

Título: <i>Conhecendo e escrevendo um bilhete</i>
Objetivos • Conhecer e reconhecer o gênero textual. • Entender a estrutura de um bilhete. • Compreender a coerência presente nos textos. • Possibilitar a compreensão e interação por meio de textos.
Materiais: Atividades de compreensão e interpretação de texto.
Pré-atividades em Libras Em um primeiro momento, fazer uma roda de conversa sobre o bilhete, perguntando se os alunos conheciam ou se já haviam escrito um bilhete alguma vez. Os alunos conversam sobre como faziam quando tinham que avisar seus pais quando tinham que sair de casa e a maioria deles disseram usar as tecnologias e aplicativos como whatsapp. A professora pediu para que pensassem em uma forma de passar esses avisos quando a internet não estiver disponível. Conversaram sobre diversas possibilidades, e como seria escrito em papel o que queriam dizer. Atividades A atividade foi dividida em duas partes. Em um primeiro momento, os alunos receberam uma atividade de interpretação de texto, em que precisavam ler uma história

em quadrinhos em que havia um bilhete, e depois responder as questões de interpretação de texto, analisando não somente o bilhete, porém o texto como um todo. A seguir, segue a atividade 1, que foi retirada do livro *Leitura, Escrita e Surdez*, de organização da Maria Cristina da Cunha Pereira, presente nas páginas 32 a 34, com algumas poucas adaptações.

Atividade

○ BILHETE



Marque um X na resposta certa:

- 1- Rita estava antes de chegar em casa?
- No mercado.
 - Na casa de uma amiga.
 - Em um passeio.
 - Na escola.

2- Quem ela foi procurar?

- a) Marajá, seu cachorro.
- b) Marujo, seu peixe.
- c) Maracujá, seu cachorro.
- d) Marcondes, seu gato.

3- O que Rita falou quando percebeu que sua mãe não estava em casa?

- a) Será que foram embora?
- b) Será que vão demorar?
- c) Será que foram sequestrados?
- d) Onde será que eles estão?

4- O que Rita viu e leu colado na geladeira?

- a) Uma carta.
- b) Um anúncio.
- c) Uma receita.
- d) Um bilhete.

5- O que a mãe de Rita foi fazer?

- a) Levar o Marajá para passear.
- b) Levar o Marajá para vacinar.
- c) Levar o Marujo para caminhar.
- d) Levar o gato para vacinar.

6- Quem escreveu o bilhete?

- a) A Rita.
- b) O Marajá.
- c) O médico.
- d) A mãe da Rita.

7- Como ficou a Rita depois que leu o bilhete?

- a) Preocupada, pois não tinha dinheiro.
- b) Aliviada, porque sabia onde estava a mãe.
- c) Feliz, pois sua mãe tinha sumido com o gato.
- d) Com fome, porque na geladeira não tinha nada.

A estrutura da segunda atividade foi feita de forma semelhante à primeira. Os alunos receberam um texto em forma de bilhete, que deveriam ler e interpretar, respondendo às perguntas de interpretação e, como últimas questões, eles deveriam escrever seu próprio bilhete, avisando seus pais que iriam à casa de um amigo. Ambas

as atividades foram analisadas juntamente com os alunos. A seguir, a atividade 2, elaborada pela professora e baseada na atividade 1.

Atividade

Leia o bilhete e responda:

Mãe,
Fui brincar na casa da Daphne, junto com o gato Totó. Volto no final da tarde.
Beijos
Ana Karolyna

1- O que é o texto?

- a) Jornal.
- b) Carta.
- c) Bilhete.
- d) Livro.

2- Quem escreveu o bilhete?

- a) A mãe.
- b) A Daphne.
- c) A Ana Karolyna.
- d) O Totó.

3- Para quem Ana Karolyna escreveu o bilhete?

- a) Para o seu pai.
- b) Para a sua prima.
- c) Para a Daphne.
- d) Para a sua mãe.

4- A Ana Karolyna foi brincar na casa de quem?

- a) Do Totó.
- b) Do namorado.
- c) Da Daphne.
- d) Da mãe.

5- Qual o nome do gato da Ana Karolyna?

- a) Marajá.
- b) Tatá.
- c) Totó.
- d) Maracujá.

6- Você acha que a Ana Karolyna brincou muito na casa da Daphne? Por quê?

- 7- Você já foi brincar na casa de algum amigo? Conte como foi.
- 8- Escreva um bilhete para a sua mãe dizendo que vai brincar na casa de um amigo.

Pós-atividades

Após o bilhete produzido pelos alunos, a professora chamou um a um para lerem seu próprio texto e sinalizarem para a turma, assim, toda a turma participava da análise do texto do aluno, apontando se entenderam, se era coerente, o que poderia ser mudado e o que estava bom. Em um segundo momento, a professora pediu para que os alunos sinalizassem como avisariam seus pais que iriam sair, sem se preocupar com a estrutura formal do bilhete, tendo esse texto sinalizado sendo gravado pela professora. Após a gravação, a professora analisou, juntamente com os alunos, a diferença entre o texto escrito por eles no primeiro momento e o texto sinalizado. Após isso, os alunos viram seu próprio texto gravado e foram orientados a reescrevê-lo em língua portuguesa, pensando nas estruturas e esquematizações analisadas anteriormente, juntamente com a professora.

Quadro 1: Descrição da atividade realizada “Conhecendo e escrevendo um bilhete”.
Elaborado pelas autoras.

4.1.1 Apresentação e análise dos dados

Neste tópico, apresentamos os textos escaneados dos alunos, seguidos da transcrição dos mesmos. Logo em seguida, apresentamos a reescrita feita pelos alunos, também com o texto escaneado e a transcrição logo em seguida, além da tradução intralinguística realizada através da reescrita, como critério de análise.

De um modo geral, no primeiro momento, as alunas não conseguiram realizar a produção de texto no gênero especificado, formando textos incoerentes e sem estrutura composicional. Porém, após atividades e conversas, a reescrita mostrou-se melhor, mais estruturada e coerente, demonstrando evolução na produção dos textos.

A seguir, analisaremos de forma individual os textos das alunas participantes da pesquisa, tanto a escrita quanto a reescrita.

4.1.1.1 - Análise da atividade da aluna Maria

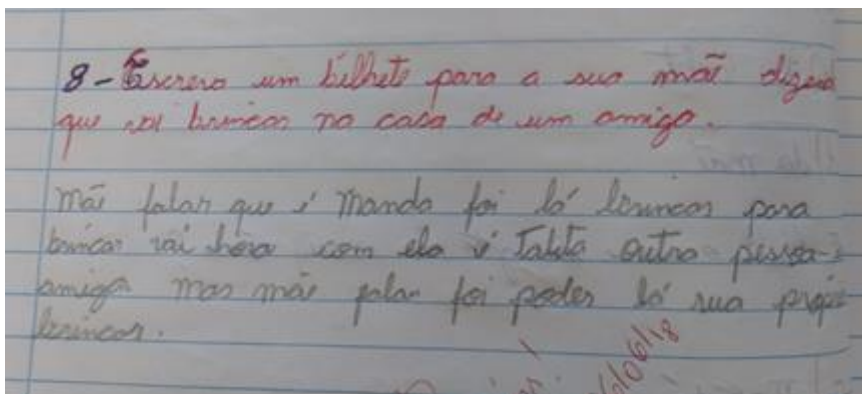


Figura 2: Bilhete produzido por Maria.
Material da professora.

Mãe falar que é manda foi lá brincar para brincar vai hora com ela é Talita outro pessoa amiga mas mãe falar foi poder lá sua próprio brincar.

Quadro 2: Transcrição do bilhete produzido por Maria.
Elaborado pelas autoras

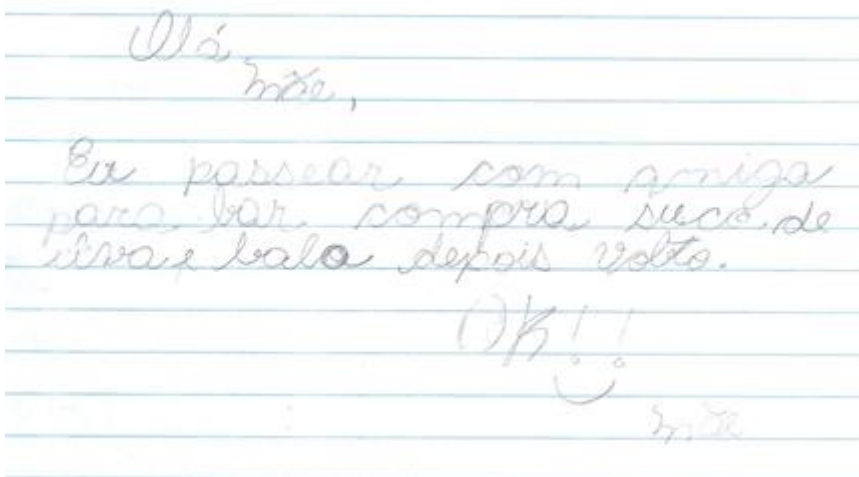


Figura 3: Reescrita do bilhete produzido por Maria.
Material da professora.

Olá

mãe,

Eu passear com amiga para bar comprar suco de uva e bala depois volto.

ok!!

mãe.

Quadro 3: Transcrição da reescrita do bilhete produzido por Maria.
Elaborado pelas autoras.

Maria, ao escrever o texto pela primeira vez, não realizou a atividade proposta, pois não elaborou um bilhete. O texto que ela construiu é uma narrativa, em que diz que foi brincar com a Talita, que é uma amiga, e a mãe diz que não pode ir brincar na rua. É um texto coerente, com presença da interlíngua, mostrando conhecimento linguístico tanto na língua de sinais brasileira quanto na língua portuguesa escrita, porém a aluna ainda não tem o conhecimento da estrutura composicional do gênero textual solicitado, pois mantém marcas linguísticas da sua língua materna implícitas no seu texto. Após o professor explicar novamente a estrutura do bilhete de forma interativa, a aluna construiu o segundo texto.

Já o segundo texto elaborado pela aluna Maria, a reescrita, ela mostrou conhecimento textual em nível composicional pois a estrutura do bilhete foi parcialmente respeitada, apresentando destinatário, mensagem sucinta e informal e despedida. Porém, ao colocar o remetente, a aluna se confundiu, assinando como “mãe”, não como ela mesma, além de se esquecer de colocar a data no bilhete. Também mostrou conhecimento linguístico ao elaborar um texto coerente, que passou a informação desejada, além de conhecimento estratégico por utilizar a interlíngua como estratégia de transição entre a sua língua materna e a sua língua-alvo. Maria mostrou dificuldade nas relações de interação pois, ao se colocar no lugar do destinatário, no caso a sua mãe, não escreveu informações essenciais, como quem seria a amiga com a qual ela estaria e quando voltaria. Quanto ao fato de não especificar qual é o bar em que iria, pode subentender-se que é um local que tanto o destinatário quanto o remetente já conhecem e estão acostumados.

A seguir, uma possível tradução intralinguística da reescrita da aluna:

Mãe,

Olá! Vou a um bar comprar suco de uva e bala com uma amiga e já volto, ok!!

Beijos

Maria - 13/02

Quadro 4: Tradução intralinguística da reescrita do bilhete produzido por Maria.
Elaborada pelas autoras.

4.2.1.2 - Análise da atividade da aluna Gabriela

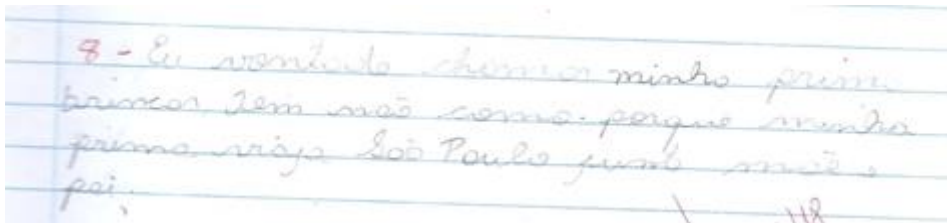


Figura 4: Bilhete produzido por Gabriela
Material da professora.

Eu vontade chamar minha prima brincar tem não como porque minha prima viaja São Paulo junto mãe e pai.

Quadro 5: Transcrição do bilhete produzido por Gabriela.
Elaborada pelas autoras.

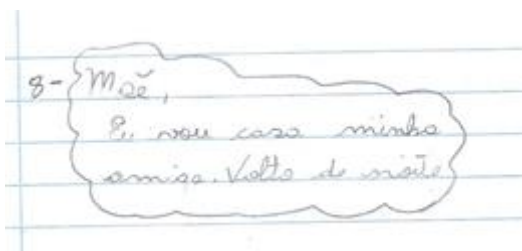


Figura 5: Reescrita do bilhete produzida por Gabriela.
Material da professora.

Mãe,

Eu vou casa minha amiga. Volto de noite.

Quadro 6: Transcrição da reescrita do bilhete produzido por Gabriela.
Elaborada pelas autoras.

Gabriela, ao elaborar o primeiro texto, também não conseguiu estruturar o texto nas características do gênero solicitado, elaborando uma narrativa ao dizer que gostaria de chamar a prima para brincar, mas não pode porque está viajando com os pais. Em relação ao conteúdo do texto, não passou a mensagem de forma eficiente. Apresenta uso da interlândia, o que nos mostra conhecimento linguístico tanto na Libras quanto na língua portuguesa, por utilizar estratégias para conseguir se fazer entender.

Já no segundo texto, apesar de apresentar, visualmente, a forma de um bilhete, a aluna mostrou que ainda está adquirindo e consolidando o conhecimento textual pois, na sua produção, até mesmo produzindo em uma linguagem informal, o que é compatível ao gênero solicitado, como mostra em “volto de noite”, apresentou apenas o destinatário e o corpo da mensagem, deixando de acrescentar o remetente, a despedida e a data. O texto conseguiu passar a mensagem desejada, porém, ainda em fase de subjetivação da posição intercultural, isto é, a consciência da posição de mãe e de filho ainda está em construção, pois não conseguiu se colocar no lugar de sua mãe ao omitir informações importantes como quem era essa amiga e quando voltaria para casa. Em relação ao conhecimento linguístico, a coerência da mensagem mostra que Gabriela se desenvolveu, conseguindo formular, mesmo que inconscientemente, pelo uso da interlíngua, mostrando que está em fase de transição entre a sua língua materna e a língua portuguesa.

Uma possibilidade de tradução intralinguística da reescrita da aluna Gabriela:

Mãe,
Vou na casa da minha amiga Maria. Volto lá pelas 19:00 hrs.
Beijos
Gabriela - 05/08

Quadro 7: Tradução intralinguística da reescrita do bilhete
produzido por Gabriela
Elaborada pelas autoras.

4.1.1.3. - Análise da atividade da aluna Carla

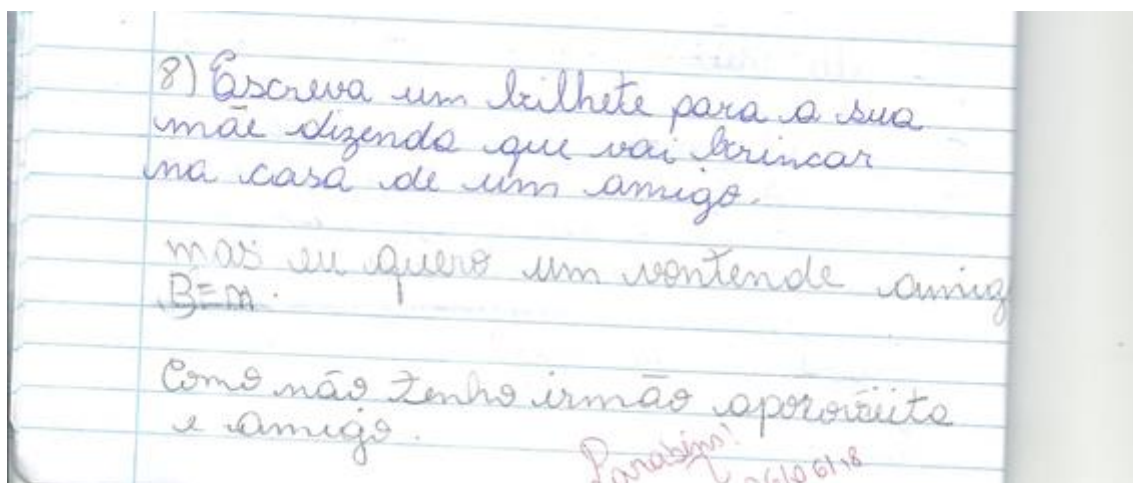


Figura 6: Bilhete produzido por Carla.
Material da professora.

Mas eu quero um vontade amigo BEM.

Como não tenho irmão aproveita e amigo.

Quadro 8: Transcrição do bilhete produzido por Carla.
Elaborada pelas autoras.



Figura 7: Reescrita do bilhete produzida por Carla.
Material da professora

Mãe,

Eu vou minha avó ela a faz o bolo de chocolate. Volto de tarde.

Dada

Bom dia!

Quadro 9: Transcrição da reescrita do bilhete produzida por Carla.
Elaborada pelas autoras.

Ao lermos o primeiro texto escrito, percebemos que não se trata de um bilhete, por não apresentar as estruturas do gênero, como um remetente, destinatário, data e mesmo uma mensagem que passa alguma informação. A aluna escreveu apenas um texto narrativo expressando algo que ela mesma quer no momento. Já no segundo texto, podemos perceber que Carla conseguiu estruturar o texto de acordo com o gênero textual, apresentando o destinatário, o remetente, a mensagem, a despedida, porém não acrescentou a data. Ela se colocou parcialmente no lugar do destinatário, pensando em avisar onde iria, apesar de não informar a hora em que voltaria para casa. Em uma visão ampla, a mensagem foi passada para o destinatário pedido na atividade, cumprindo, assim, com a resolução do que foi pedido. Quanto às diferenças gramaticais entre a língua portuguesa escrita e a língua de sinais brasileira, a aluna se utiliza da interlíngua, mostrando conhecimento linguístico nas duas línguas, utilizando uma estrutura de certo modo temporária, que transita entre a língua materna e a língua alvo.

Uma possibilidade de tradução intralinguística da reescrita da aluna Carla:

Mãe, Bom dia! Eu vou na casa da minha avó, ela fez bolo de chocolate. Volto mais a tarde. Beijos Carla

Quadro 10: Tradução intralinguística da reescrita do bilhete produzido por Carla. Elaborada pelas autoras.

4.1.2. – Considerações sobre a didatização:

Para que as alunas apresentassem a evolução mostrada nas análises, o professor trabalhou de forma contínua sobre a estrutura do gênero textual bilhete, porém, ao analisarmos apenas as reescritas, observamos que algumas explicações ainda estão falhas como, por exemplo, a questão da data, que nenhuma aluna acrescentou em seu texto.

Para que o aluno alcance de forma completa o objetivo proposto na atividade, o professor precisa utilizar materiais visuais, como, por exemplo, colocar um modelo de bilhete de forma colorida, dessa forma:

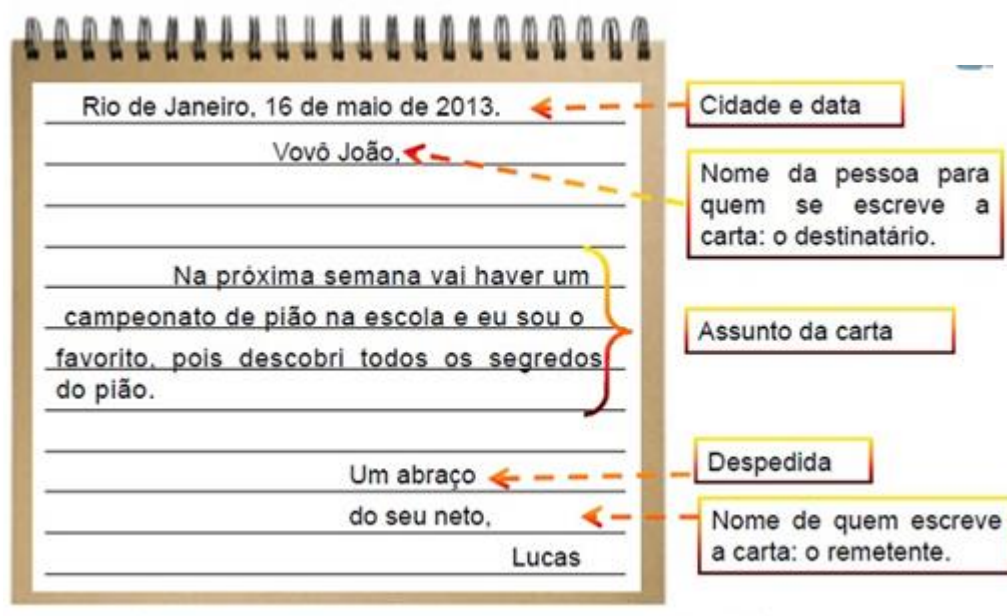


Figura 8: Exemplificação de um bilhete.

Fonte: <<https://br.pinterest.com/pin/525654587754994141/>>. Acesso em maio 2019.

Assim, o aluno consegue visualizar melhor as diferentes composições do gênero textual, lembrando-se de acrescentar todas as informações necessárias ao elaborar o seu texto. Outra estratégia que o professor pode usar têm relação à reflexão sobre as posições ocupadas nas interações. Propor o exercício de se colocar em “lugares” (posições) no discurso: posição de remetente e destinatário, pensando no que estes diriam ou fariam em dada situação, que linguagem mobilizariam, registro, modos de dizer e se subjetivar. Por exemplo na posição de filho, questionamentos como conhecer a expectativa da mãe, das diferentes mães e costumes culturais de relacionamento pais-filhos, pode ser uma estratégia importante para alcançar o objetivo. Preciso dizer com quem sai? Para onde estou indo? Que horas volto pra casa? Qual informação minha mãe precisa saber para não ficar preocupada? São questões que devem ser exploradas pelos interactantes. O foco nas condições de produção da relação irá proporcionar maior clareza para tomar decisões importantes quanto à escolha da linguagem da mensagem pois, ao se colocarem no lugar do destinatário/leitor, se aculturarão e conseguirão produzir texto compreensível e convincente, porém sempre de forma tensional, com espaços e lacunas que podem ser constantemente revistos e reconstruídos de acordo com a situação condicionante que permeia as relações. É necessário, ainda, pensar nas informações que são realmente relevantes

para o bilhete, pois não vemos mais a utilização do local e da data de forma tão engessada como nos exemplos mostrados.

4.2. Atividade 2 – Conversando com um médico

Título: *Conversando com um médico*

Objetivos

- Reconhecer a importância da língua portuguesa escrita para a vida do aluno surdo.
- Conhecer e reconhecer o gênero textual diálogo.
- Possibilitar a produção de um diálogo entre médico e paciente.
- Ampliar o vocabulário do aluno.
- Entender a estrutura de um diálogo.
- Compreender a coerência presente nos textos.
- Possibilitar a compreensão e interação por meio de textos.
- Conhecer e reconhecer partes do corpo humano em língua portuguesa.
- Conhecer e reconhecer a importância de se conhecer.

Materiais:

- Datashow com slides do contexto hospitalar.
- Pedacos de papel para a produção dos diálogos.
- Atividades impressas sobre conceitos médicos e hospitalares.

Pré-atividades (Libras)

Em uma roda de conversa com os alunos, a professora pergunta se alguma vez já foram ao médico sozinhos, ou mesmo acompanhados. Todos disseram que só iam ao médico acompanhados dos pais, responsáveis e raramente iam com um intérprete ou sozinhos. Tendo isso em mente, a professora introduz para os alunos a importância de se cuidarem, tanto física quanto psicologicamente, expõe que é importante entender o que o médico diz na consulta, qual o remédio que foi receitado e qual o motivo do mesmo. Os alunos demonstram ideias e fatos para a postura que tem em uma consulta médica, pensando em como seria um atendimento ideal. Vale ressaltar que a maioria dos alunos disseram apenas que o médico deveria saber Libras, praticamente não aceitando que o paciente surdo também deve saber a língua portuguesa escrita, para poder conversar com o médico caso ele não conheça a língua de sinais.

Atividades

A atividade foi em várias outras. Na primeira, os alunos, em duplas, escreviam um diálogo simulado entre médico e paciente, em que os personagens vão se revezando.

Como segunda atividade, os alunos recebiam os textos com as falas recortadas, e, ainda em duplas, deveriam colocá-los em ordem, para que depois pudessem sinalizar o texto formado para o resto da turma. Durante essa sinalização, os alunos pontuavam o que havia de incoerência, o que não estava apresentando sentido. A terceira atividade foi realizada com base na primeira, quando a professora percebeu que os alunos tinham algumas dúvidas sobre a ortografia e a nomenclatura de algumas partes do corpo humano, lugares e instrumentos médicos e hospitalares. A professora apresentou slides com fotos e nomenclaturas para que os alunos pudessem conhecer tais instrumentos.

Pós-atividades

Após toda a produção anterior, o diálogo simulado entre médico e paciente é reescrito, porém, dessa vez, a professora fez o papel de médico enquanto os alunos seriam os pacientes. Como forma de motivar os alunos, a professora propôs uma brincadeira, em que o aluno que conseguisse elaborar um diálogo coerente, “sobrevivendo” à consulta médica, ganhava um coração, simbolizando um coração. Se o aluno não conseguisse “sobreviver” à consulta médica, com um diálogo incoerente, ganhava uma cruz que simbolizava a morte.

Quadro 11: Descrição da atividade realizada
“conversando com um médico”
Elaborado pelas autoras

4.2.1 Apresentação e análise dos dados

Neste tópico, apresentamos as produções das alunas de forma escaneada, seguida da transcrição dos diálogos. Nos dois primeiros diálogos, as alunas alternavam entre médico e paciente, em um trabalho em dupla com outros alunos que não serão analisados nessa pesquisa. Já na reescrita, novamente apresentamos o texto escaneado das alunas, seguidos da transcrição dos diálogos. Na reescrita, a professora representava o papel de médico enquanto que os alunos, o papel de paciente. Ainda foi feita a transcrição intralinguística como técnica de avaliação da coerência e das características da interação entre médico e paciente requer.

Analisando de forma geral, as alunas conseguiram cumprir com o objetivo da atividade, colocando-se no papel de paciente, utilizando-se de estratégias para entender e se fazer entender na elaboração do texto. Mostraram se desenvolver linguisticamente, estrategicamente e socialmente.

A seguir, analisaremos os alunos de forma individual.

4.2.1.1 - Análise da atividade da aluna Maria

Neste primeiro texto, Maria faz o papel de médico enquanto que o papel de paciente foi executado por um aluno que não será analisado.

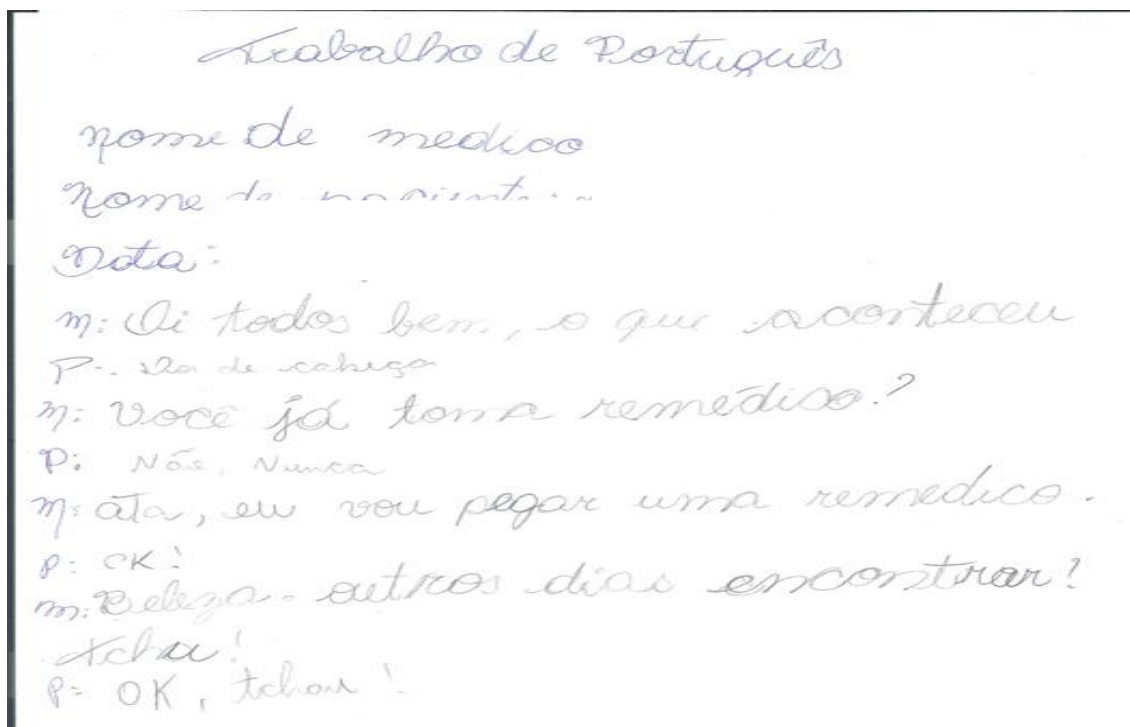


Figura 9: Diálogo 1 produzido por Maria.
Material da professora.

M: Oi todos bem, o que aconteceu
P: Dor de cabeça.
M: Você já toma remédico?
P: Não nunca.
M: ata, eu vou pegar uma remédico.
P: ok!
M: Beleza! outros dias encontrar! tchau!
P: ok, tchau!

Quadro 12: Transcrição do diálogo 1
produzido por Maria
Elaborada pelas autoras.

Nesse segundo texto, a aluna também faz o papel de médico e o paciente também é um aluno que não está sendo analisado.

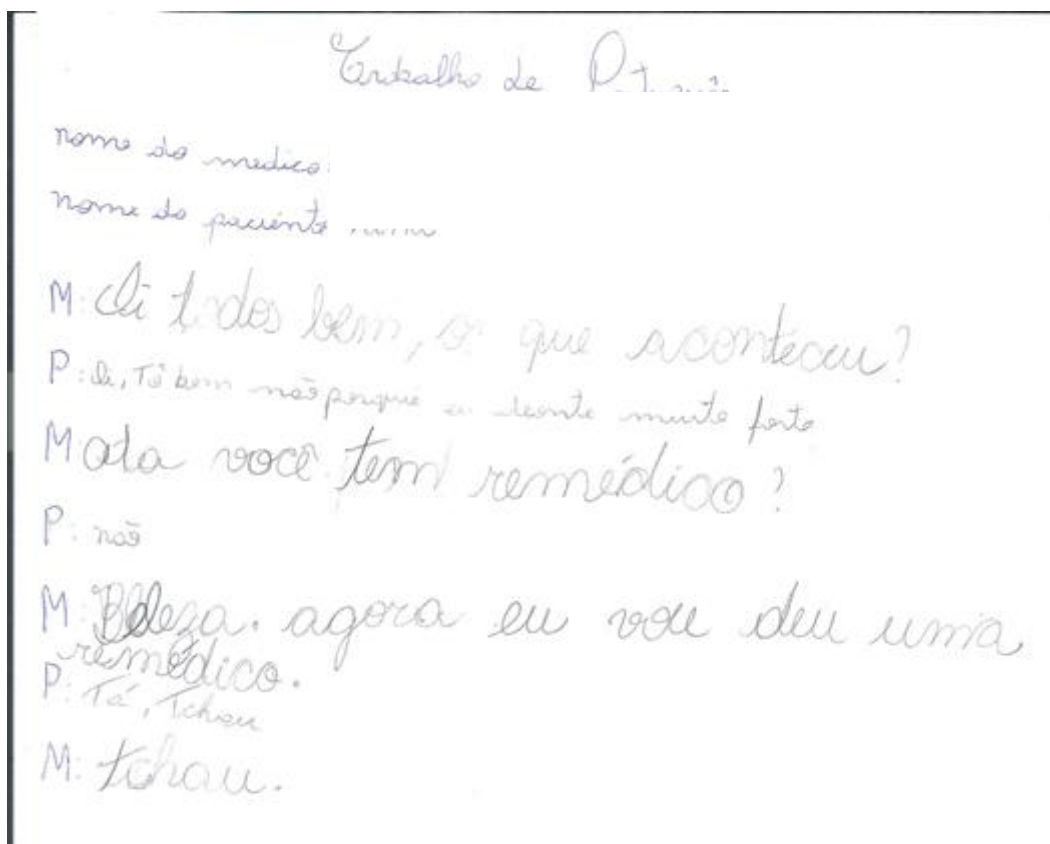


Figura 10: Diálogo 2 produzido por Maria.
Material da professora.

M: Oi todos bem, o que aconteceu?

P: Oi, tô bem não porque eu doente muito forte.

M: ata você tem remédico?

P: não

M: Beleza. agora eu vou deu uma remédico.

P: Tá, tchau.

M: tchau.

Quadro 13: Transcrição do diálogo 2
produzido por Maria.
Elaborada pelas autoras.

Durante a reescrita, Maria fez o papel de paciente enquanto a professora fez o papel de médico.

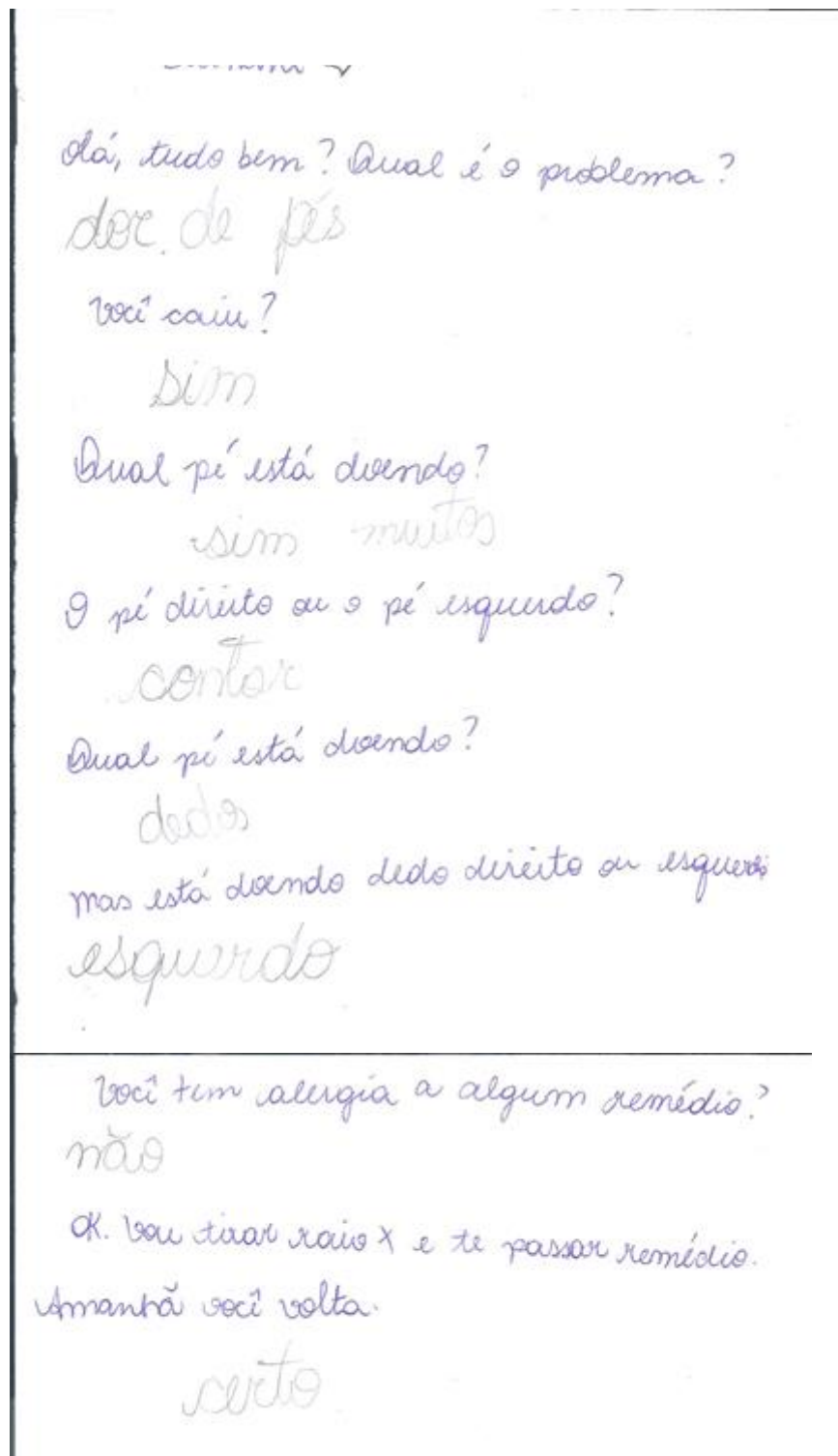


FIGURA 11: Reescrita do diálogo produzido por Maria.
Material da professora.

M: Olá, tudo bem? Qual é o problema?

P: dor de pés

M: Você caiu?

P: sim

M: Qual pé está doendo?

P: sim muitos

M: O pé direito ou o pé esquerdo?

P: contar

M: Qual pé está doendo?

P: dedos

M: Mas está doendo o dedo direito ou esquerdo?

P: esquerdo

M: Você tem alergia a algum remédio?

P: não

M: Ok! Vou tirar raio X e te passar remédio. Amanhã você volta.

P: certo

Quadro 14: Transcrição da reescrita produzida por Maria.
Elaborada pelas autoras.

No primeiro e no segundo texto, Maria fez o papel de médica. Pelo seu desenvolvimento, podemos perceber que possui conhecimento linguístico e estratégico para elaborar um texto e se fazer entender através dele, isto é, há presença de intencionalidade e aceitabilidade, utilizando da interlíngua para a transição entre as duas línguas, como em “oi todos bem, o que aconteceu”, “vou pegar uma remedico”, “outros dias encontrar”, “agora eu vou deu uma remédico”, e mesmo apresentando alguns poucos desvios ortográficos, estes não influenciam na coerência da produção. Em relação à interação, podemos perceber que, apesar de entender o papel realizado por um médico, esse conhecimento de mundo da Maria ainda se apoia na internalidade da língua materna usada no cotidiano entre pares da cultura surda, porém ainda inexperiente para operacionalizar estrategicamente a linguagem e mobilizar registros de

acordo com formalidade das situações que enquadra o comportamento da função paciente, que fica ainda mais evidente para o leitor experiente da língua portuguesa escrita.

Já em relação à reescrita, a aluna mostrou um pouco de dificuldade ao entender o que a professora, no papel de médico, dizia no texto. Mostrou-se confusa em relação à lateralidade “esquerdo e direito”, conseguindo continuar o texto apenas depois que a professora apontou para as próprias pernas para exemplificar a pergunta. Considerando a interação entre os personagens, a aluna conseguiu se colocar no lugar do paciente, respondendo às perguntas que entendeu de forma coerente. Em relação à competência linguística e estratégica, sua interlíngua funcionou como recurso para se fazer entender no texto, como em “dor de pés”, conseguindo cumprir com o objetivo da atividade.

Fazendo a reconstrução intralinguística da reescrita, nos obtivemos o seguinte texto:

M: Olá, tudo bem? Qual é o problema?
P: Sinto dores nos pés.
M: Você caiu?
P: Sim, caí.
M: Qual pé está doendo?
P: O pé esquerdo.
M: Você tem alergia a algum remédio?
P: Não tenho alergia a nenhum remédio.
M: Ok! Vou tirar raio X e te passar remédio. Amanhã você volta.
P: Certo, obrigada.

Quadro 15: Tradução intralinguística da reescrita do diálogo produzido por Maria.
Elaborada pelas autoras.

Como pode-se observar, ao realizar a reconstrução intralinguística da reescrita, o texto mostrou-se menor, pois a aluna não havia entendido a pergunta sobre lateralidade, o que fez com que o diálogo se tornasse mais extenso ao tentar mostrar o que significava direito e esquerdo. Percebe-se, também, que a aluna havia respondido com frases curtas e incompletas, mostrando necessidade de focalizar aspectos gramaticais do português, apesar de mostrar

M: Oi, você tá bem?

P: Sim, tá bem.

M: Que você quer?

P: mas, eu estou tão pacinte muito.

M: Que você tem doença?

P: Sim tem, muito pacinte é ruim,

M: Você já remédio?

P: não, mas como sabe se médico o que nome me sobre remédio. Eu não sabe como remédio saber.

M: Agora entendi, você já passou mal?

P: não é normal, só outro sabe é pacinte mais é ruim.

M: Eu vou dar remédio tá.

P: tá bom ok.

Quadro 16: Transcrição do diálogo 1 produzido por Gabriela.
Elaborada pelas autoras.

Já no segundo texto, Gabriela representa o papel de paciente enquanto que o papel de médico é representado por um aluno que não será analisado.

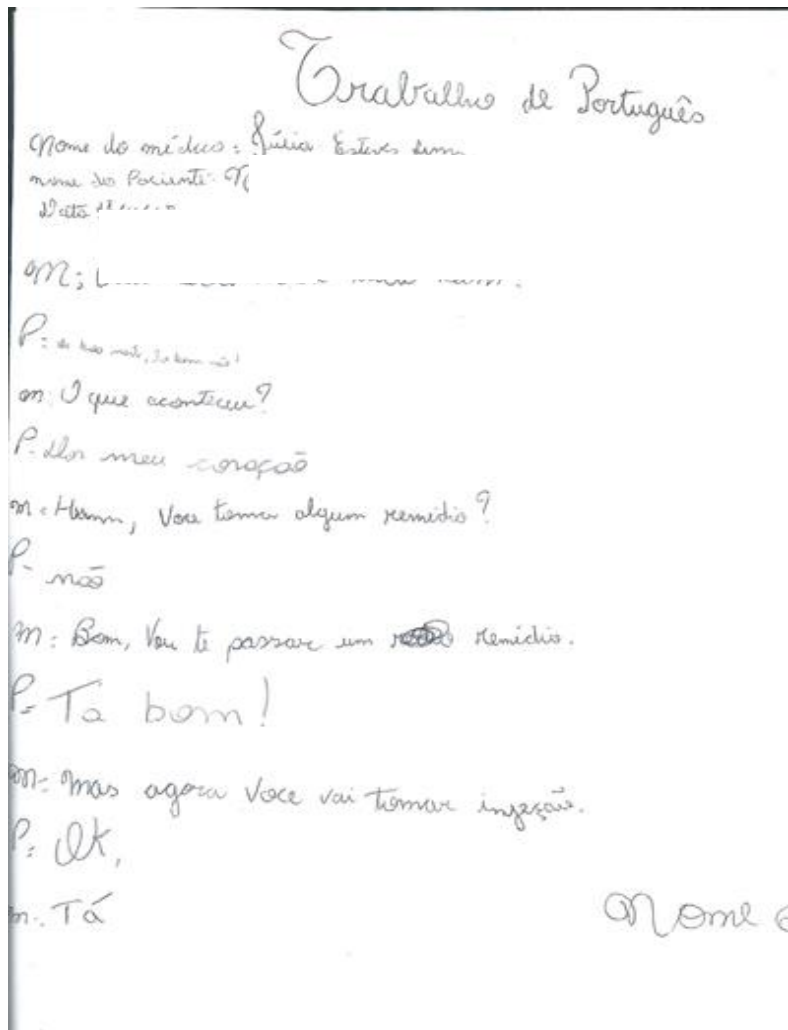


Figura 13: Diálogo 2 produzido por Gabriela.
Material da professora.

M: Olá! Boa noite tudo bem?

P: Oi boa noite, to bem não!

M: O que aconteceu?

P: Dor meu coração

M: Hum, voce toma algum remédio?

P: não

M: Bom, vou te passar um remédio.

P: Tá bom!

M: Mas agora voce vai tomar injeção.

P: ok.

M: Tá

Quadro 17: Transcrição do diálogo 2
produzido por Gabriela
Elaborada pelas autoras.

Durante a reescrita, Gabriela fez o papel de paciente enquanto o médico foi representado pela professora.

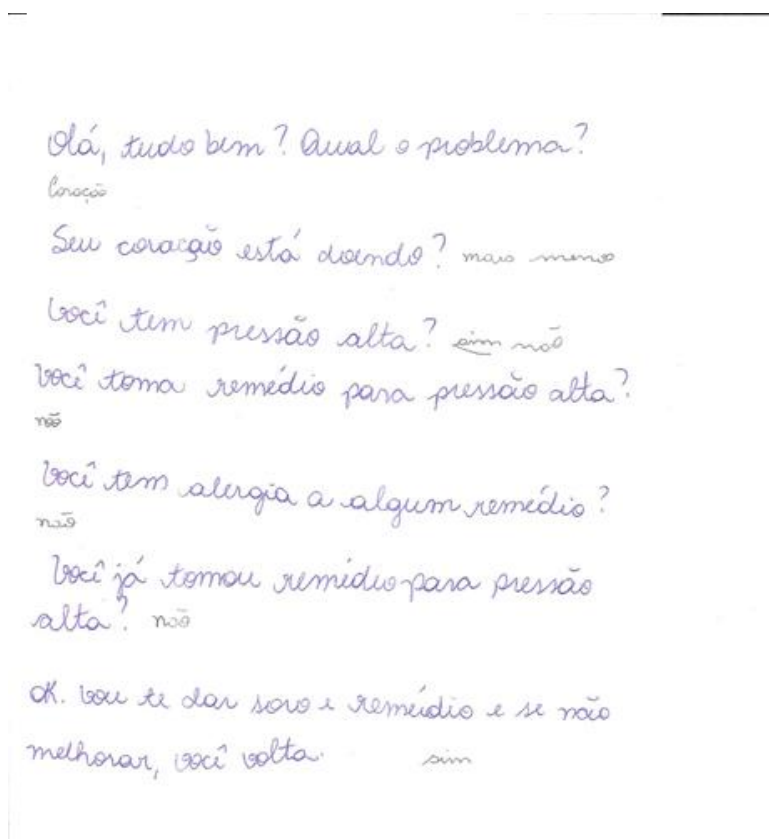


Figura 14: Reescrita do diálogo produzida por Gabriela
Material da professora.

M: Olá, tudo bem? Qual o problema?

P: Coração

M: Seu coração está doendo?

P: Mais menos

M: Você tem pressão alta?

P: sim não

M: Você toma remédio para pressão alta?

P: não

M: Você tem alergia a algum remédio?

P: não

M: Você já tomou remédio para pressão alta?

P: não

M: Ok. Vou te dar soro e remédio e se não melhorar, você volta.

P: Sim.

Quadro 18: Transcrição da reescrita do diálogo
produzido por Gabriela
Elaborada pelas autoras.

No primeiro texto, Gabriela fez o papel de médica. No processo de interação, a aluna conseguiu se colocar no lugar do médico apenas parcialmente, pois apresentou linguagem informal, o que não é compatível com uma conversa médico-paciente, mas apresentou conhecimento linguístico e estratégico ao conseguir elaborar um texto coerente, além de compreender o texto lido, utilizando a interlíngua para se fazer entender, como em “que você tem doença”, “você já remédio” e “agora entendi”.

Já no segundo texto, a aluna fez o papel de paciente. Ela mostrou conhecimento linguístico-textual e coerência verbal na interação ao conseguir ler e compreender o texto, apesar de responder apenas com frases curtas e palavras simples. Apresentou conhecimento de interação entre médico e paciente ainda em desenvolvimento ao se colocar no papel do paciente, apesar de não conseguir expressar claramente os sintomas do que estava sentindo.

Durante a reescrita, Gabriela, no papel de paciente enquanto a professora fazia o papel de médica, respondeu usando apenas uma palavra, sendo a maioria “sim” e “não”. Apesar da resposta monossilábica, deu respostas coerentes, mesmo mostrando, em um primeiro momento, não ter entendido o que era “pressão alta”, mas, ainda assim, mostrou que decodificou e entendeu as perguntas feitas. Quanto à competência estratégica, a aluna demonstra que mobiliza a funcionalidade das línguas materna Libras e a segunda língua, o Português, mas ainda não elabora frases mais complexas. A aluna, em relação à interação entre médico e paciente, se

mostrou em desenvolvimento ao ser capaz de se colocar no papel do paciente, mesmo com informações vagas sobre seus “sintomas”.

Ao realizarmos a tradução intralinguística, nós temos o seguinte texto:

M: Olá, tudo bem? Qual o problema?
P: Meu coração.
M: Seu coração está doendo?
P: Sim, dói um pouco.
M: Você tem pressão alta?
P: Não tenho pressão alta.
M: Você toma remédio para pressão alta?
P: Não tenho alergia a nenhum remédio.
M: Você já tomou remédio para pressão alta?
P: Não, nunca tomei remédio para pressão alta.
M: Ok. Vou te dar soro e remédio e se não melhorar, você volta.
P: Sim, muito obrigada.

Quadro 19: Tradução intralinguística da reescrita do diálogo produzido por Gabriela.
Elaborada pelas autoras.

Na tradução intralinguística, podemos notar que a aluna, apesar de ter produzido um texto coerente, utilizou-se de respostas curtas e incompletas, o que mostra que seu domínio gramatical da língua portuguesa ainda está em construção, já que Gabriela mostrou ainda não estar totalmente à vontade com a utilização da língua alvo. Além disso, devido à uma confusão da aluna a respeito do termo “pressão alta”, foram necessárias perguntas repetidas da professora para dar continuidade ao diálogo. Gabriela, assim como Maria, demonstrou não ter muito conhecimento sobre a interação real entre médico e paciente, pois também respondeu de forma curta e objetiva, em vez de responder de forma completa e detalhada sobre seus sintomas, explicando ao médico exatamente o que está sentindo.

4.2.1.3 - Análise da atividade da aluna Carla

No primeiro texto, Carla representou o papel de médico, enquanto o paciente foi representado por um aluno que não será analisado.

Trabalho de Português (36)

Nome do ~~paciente~~ ^{médico}:
 Nome do paciente:
 Data:

M: Oi, tudo bem? O que aconteceu?
 P: Vomitei.
 M: Acontece hora?
 P: De manhã que esse?
 M: Ot! Você já remédico?
 P: Não, nunca.
 M: Ot! Eu vou dar o remédio?
 P: OK!
 M: deu já remédico! tá bem você tem
 cuidado-se!
 P: Beleza!
 M: Beleza, zôis ot obrigada!
 P: 12.00.00

Figura 15: Diálogo 1 produzido por Carla.
 Material da professora.

M: Oi, tudo bem! O que acontece?

P: vomito

M: Acontece hora?

P: De vomito que erro?

M: Ok! Você já remédico?

P: Não, nunca.

M: Ok! Eu vou deu o remédico?

P: Ok!

M: deu já remédico! Tá bem você tem cuide-se

P: Beleza!

M: Beleza, jóia ok obrigado!

Quadro 20: Transcrição do diálogo 1 produzido por Carla.
Elaborada pelas autoras.

No segundo texto, a aluna fez o papel de paciente enquanto o médico foi representado por um aluno que não será analisado.

Trabalho do Rodrigues

(17)

Nome do médico

Nome do paciente:

Data:

M: Oi, tudo bem!

P: Oi tudo bem! Dor forte

M: Tá entendendo, o que tem na ponta como dor forte

P: Até porque ontem errou o remédio.

M: Qual nome é remédio?

P: Não sei, mas só remédio de Barriga

M: Sobre OK, mas se sobre remédio qual nome, você sabe nome?

P: Não sei

M: Tá OK, mas não pode remédio enfusado tá entendendo

P: Certo!

M: Eu vou remédio é nome para proprio é certo

P: Entendeu!

M: Tá OK, muito obrig. Vmde-bem

P: OK! Obrigada tchau grãos!

Figura 16: Diálogo 2 produzido por Carla.
Material da professora.

M: Oi, tudo bem!

P: Oi tudo bem! Dor forte

M: tpa entende, o que tem me pacinte como dor forte.

P: Ata porque ontem errado remédico

M: Qual nome é remédico.

P: Não sei mas só remédico de barriga

M: sabe ok, mas se sabe remédico qual nome você sabe nome?

P: Não sei

M: tá ok, mas não pode remédico enfuso tá entenda viu

P: certo!

M: Eu você rempedico é nome próprio é certa

P: Entendeu!

M: tá ok, muito obg. Vindo-bem

P: Ok! Obrigado tchau jóias!

Quadro 21: Transcrição do diálogo 2 produzido por Carla.
Elaborada pelas autoras.

Durante a reescrita, Carla fez o papel de paciente, enquanto que o papel de médico foi representado pela professora.

Olá, tudo bem? Qual é o problema?

dor Barriga

Muito forte?

pouco

Você está com diarreia?

~~Sim~~ Ontem

já acabou a diarreia?

Na

Você está vomitando?

não muito só
para

Você tem alergia a algum remédio?

~~Sim~~ foi mal

Não entendi. Você tem alergia?

Yes

Qual remédio?

ainda não comprei
mas eu não sei nome
remédios

Figura 17: Reescrita do diálogo produzido por Carla.
Material da professora.

M: Olá, tudo bem? Qual é o problema?

P: dor barriga

M: Muito forte?

P: pouco

M: Você está com diarreia?

P: ontem

M: Já acabou a diarreia?

P: No

M: Você está vomitando?

P: Não muito só pouco

M: Você tem alergia a algum remédio?

P: foi mal

M: Não entendi. Você tem alergia?

P: yes

M: Qual remédio?

P: ainda não compra mas eu não sei nome remédico.

Quadro 22: Transcrição da reescrita do diálogo produzido por Carla.
Elaborada pelas autoras.

Carla, no primeiro texto, fez o papel de médica. Mostrou conseguir se colocar parcialmente nesse papel, pois utilizou da linguagem informal no final do texto, como se estivesse se despedindo de um amigo. Mostrou conhecimento linguístico ao se fazer entender e se manter no texto, preenchendo as lacunas deixadas pelo outro locutor, também apresenta desenvolvimento estratégico por conseguir utilizar a interlíngua para se fazer entender enquanto transita entre a Libras e a língua portuguesa, como demonstrado em “acontece hora”, “eu vou deu remédico” e “deu já remédico”

No segundo texto, a aluna mostrou-se capaz de se colocar no lugar de um paciente, mostrando ter vivência situacional, além de conhecimento linguístico ao conseguir se comunicar o com leitor, apesar de seu interlocutor apresentar certa incoerência ao escrever,

porém Carla mostrou conhecimento estratégico para contornar a situação e manter o texto com o objetivo da atividade, utilizando a interlíngua para a transição entre a sua língua materna e a língua alvo, como em “ata porque ontem errado remédico” e “não sei mas só remédico de barriga”

Durante a reescrita, Carla apresentou dificuldade para compreender trechos do texto, pois confundiu-se ao ler a última metade do texto, o que pode ter comprometido a intencionalidade na resposta à mensagem que o seu interlocutor queria passar, porém demonstrou competência estratégica ao utilizar a interlíngua para se fazer entender, principalmente em “não muito só pouco” e “ainda não compra mas eu não sei nome remédico”. Em relação à interação entre médico e paciente, a aluna conseguiu se colocar no lugar do paciente, evidência de mobilização do fator situacionalidade em coerência, mostrando competência necessária para se comunicar no contexto específico em que a atividade foi aplicada.

Ao realizar a tradução intralinguística, produzimos o seguinte texto:

M: Olá, tudo bem? Qual é o problema?

P: Estou com dor de barriga.

M: Muito forte?

P: Um pouco só.

M: Você está com diarreia?

P: Tive diarreia ontem.

M: Já acabou a diarreia?

P: Ainda não.

M: Você está vomitando?

P: Estou vomitando só um pouco.

M: Você tem alergia a algum remédio?

P: Tenho.

M: Qual remédio?

P: Não sei qual o nome do remédio.

Quadro 23: Tradução intralinguística da reescrita do

diálogo produzido por Carla.
Elaborada pelas autoras.

Ao fazer a tradução intralinguística do texto de Carla, algumas frases foram excluídas devido à confusão da aluna a respeito de alergias do remédio. A aluna havia utilizado frases curtas, porém coerentes, mostrando que ainda está desenvolvendo seu conhecimento gramatical da língua portuguesa, o que foi percebido durante a tradução. E em relação à interação real entre médico e paciente, Carla também respondeu de forma curta e objetiva, mostrando que seu conhecimento partilhado pela professora na mediação ainda não se manifesta de forma ampla como conhecimento de mundo sobre a situação ainda precisa ser construído, já que, quando há essa interação de forma real, esse diálogo é mais completo e detalhado, para que o paciente consiga expor seus sintomas e o médico consiga entender sem margens ao duplo entendimento.

4.2.2. – Considerações sobre a didatização

De um modo geral, a atividade cumpriu com seu objetivo, pois as alunas mostraram desenvolvimento linguístico, social e estratégico. Porém, existem algumas pontuações necessárias que podem ser incorporadas na fase de redidatização da atividade.

Pensando no conhecimento estratégico e linguístico que essas alunas poderiam adquirir, o professor faria um paralelo entre a situação em que elas precisavam elaborar o texto e uma cena considerada “real”, em uma conversa pelo aplicativo de mensagens com um médico ou, ainda que seja uma simulação da vida real, poderia-se utilizar como recurso didático uma cena de consulta extraída de um filme ou série que trata da temática médica, para que as alunas possam conhecer melhor a relação entre médico e paciente, além de possibilitar a ativação ou constituição de conhecimentos de mundo.

Ao pensar na redidatização utilizando cenas de filmes, o professor precisa escolher o quadro que realmente mostre a relação entre os personagens, no caso o médico e o paciente, para que a atividade cumpra com o seu objetivo. Também é necessária uma redidatização da reescrita, pois as alunas praticamente não utilizaram o vocabulário aprendido durante as aulas, apesar de produzirem textos coerentes com o que foi solicitado. A complementação do diálogo entre médico e paciente com o uso de cenas de filmes pode ajudar, também, no desenvolvimento linguístico das alunas. Há, apenas, uma situação que deverá ser levada em consideração, que é o conhecimento linguístico atual delas, pois podem não compreender corretamente as legendas

das cenas, lembrando que descartaríamos o uso de filmes dublados por não serem eficazes, já que as alunas são surdas. Sendo assim, pode ser necessária a intervenção do professor como par experiente para a andaimagem na construção de sentidos.

Quanto à intervenção do professor, ele pode solicitar que criem hipóteses sobre o título do filme ou série que será apresentada, fazendo com que elaborem significados através de processos cognitivos e, depois de assistido, comparar com as respostas anteriores, analisando se foram coerentes. É interessante que ele separe os alunos em grupos com a quantidade de personagens que há na cena escolhida, pedindo para que a reproduzam, primeiramente de forma sinalizada, como um teatro, depois de forma escrita. Ao solicitar a produção escrita, vale revisar, com os alunos, as características do diálogo, em que se separa as falas de acordo com quem fala, talvez, mesmo, colocando os nomes dos personagens na frente da fala, como foi feito na produção do diálogo entre o médico e o paciente.

Após a produção dos primeiros textos, o professor precisa pensar na materialidade linguística, mostrando aos alunos quais os papéis que precisam ser tomados de forma arbitrária, o vocabulário que cada um dos personagens utilizaria, como o fato de um médico, por exemplo, ser mais incisivo em sua fala, com uso constante de imperativo e pouca conversa que não seja relacionada aos sintomas do paciente, além de poder realizar mais de um questionamento em seu turno de fala. Já o paciente, ao ser atendido por um médico em uma consulta, utiliza-se de uma fala mais detalhada, especificando mais seus sintomas, não apenas respondendo de forma tão objetiva e curta.

É preciso, também, pensar em um resequenciamento da atividade proposta anteriormente. Nesse sentido, poder-se-á fazer a inclusão de leitura e escrita de receitas médicas, além de pensar em diferentes manifestações de sintomas no diálogo, com o professor indicando situações específicas para a prática simulada, por exemplo indicando os sintomas que os pacientes deveriam relatar.

Com essa redidatização, o professor pode facilitar o desenvolvimento do conhecimento linguístico, textual e estratégico das alunas, possibilitando que a reescrita seja elaborada de forma mais completa, além de propor a elaboração da tradução intralinguística dos textos dos alunos, comparando os textos e as gramáticas das duas línguas, que foi utilizada, aqui, depois da reescrita, nos moldes da análise contrastiva entre libras e o português.

4.3. Atividade 3 - Lendo uma história em quadrinhos

Título: <i>Lendo uma história em quadrinhos</i>
Objetivos • Conhecer e reconhecer uma história em quadrinhos. • Ampliar o vocabulário do aluno. • Reconhecer contextos implícitos nas imagens. • Ler e interpretar as imagens. • Entender a estrutura de uma história em quadrinhos. • Compreender a coerência presente nos textos.
Materiais: • Gibis da Turma da Mônica • Atividade xerocada para os alunos • Notebook • Datashow
Pré-atividades (Libras) Em um primeiro momento, fazer uma roda de conversa sobre histórias em quadrinhos, perguntando se conhecem algum gibi, como a Turma da Mônica, e se gostam do gênero. Mostrar alguns gibis com diferentes personagens e até mesmo super-heróis, destacando a diferença entre eles, diferenças gráficas, de balões, de imagens e de linguagem. Pedir para que escolham alguns e leiam, para que possam contar a história em Libras para os colegas e conversar sobre elas. Atividades Entregar uma sequência de quadrinhos em branco da Turma da Mônica, pedindo para que façam o diálogo. Com os quadrinhos em branco, analisar um a um com os alunos, mostrando quem são os personagens, as expressões de cada um, o que poderiam estar falando, a paisagem dos quadrinhos, etc. Escrever com eles a história, pedindo para que, primeiro, digam em Libras o que eles acham que está acontecendo e estão conversando, e, com a imagem projetada no Datashow no quadro, escrever diretamente no balão o que os alunos dizem. Cada turma lê para a outra a história que foi feita em conjunto, em Libras. A tirinha escolhida para a atividade foi retirada do site Pinterest, no endereço eletrônico https://br.pinterest.com/pin/491455378083045453/



Pós-atividades

Depois do texto produzido por eles, juntamente com a professora no quadro, os alunos analisam, com a orientação da professora, o ambiente dos quadrinhos, pensando em onde estão os personagens, quais as suas expressões, o que poderia estar acontecendo no quadrinho específico. Após conversarem em Libras sobre cada um dos quadrinhos novamente, como na atividade anterior, os alunos recebem os quadrinhos em branco para que possam completar. Após escreverem a história, os alunos sinalizam para a sua turma.

Quadro 24: Descrição da atividade realizada “lendo uma história em quadrinhos”.
Elaborada pelas autoras.

4.3.1 Apresentação e análise dos dados

De um modo geral, os alunos demonstraram interesse e empenho em realizar a atividade proposta, se esforçando para produzir a história. Durante a realização da atividade, a relação entre professora e alunos foi marcada pela interatividade e o diálogo por meio da Libras,

havendo sempre troca de informações, com a professora instigando os alunos a observarem as características visuais do gênero textual escolhido a todo o momento. A dúvida mais recorrente foi em relação à coerência da história, com os alunos apresentando dificuldade em ler e compreender a expressão corporal dos personagens na linearidade dos quadrinhos, e ter que escrever de acordo com as expressões dos personagens, porém, depois da explicação da professora, a grande maioria produziu o texto conforme foi solicitado.

4.3.1.1 - Análise da atividade da aluna Maria



Figura 18: Tirinha produzida por Maria.
Material da professora.

1º Quadrinho:

Cebolinha: O Cascão nossa minha família é chato AFF por isso.

Cascão: Nossa meu Deus.

2º Quadrinho:

Cebolinha: Oh! aqui têm um a Mônica aff mas nós paciência né.

Cascão: Hmmm eu também. AFF.

3º Quadrinho:

Mônica: Olá meu amigo é vocês duas fofoca que legal. tchau.

Quadro 25: Transcrição da tirinha produzida por Maria.
Elaborada pelas autoras.

A seguir, uma possibilidade de reconstrução textual intralinguística:

1º Quadrinho:

Cebolinha: Nossa Cascão, a minha família é muito chata! Aff!

Cascão: Nossa! Meu Deus!

2º Quadrinho:

Cebolinha: A Mônica também é chata, mas precisamos ter paciência, né.

Cascão: Hmmm eu também preciso. Aff.

3º Quadrinho:

Mônica: Olá, meus amigos, que legal vocês dois estão fazendo fofoca!

Quadro 26: Tradução intralinguística da tirinha produzida
por Maria.
Elaborada pelas autoras.

A reconstrução intralinguística realizada revela que o texto de Maria está carregado de sentido. Maria compreendeu a multimodalidade do texto fazendo uso da visualidade como andamento de auxílio visual, uma característica da leitura de HQs, demonstrando informatividade e conhecimento de mundo partilhado sobre o tipo de relacionamento entre os personagens da história. Outro fator de coerência no texto de Maria é a intencionalidade de compreensão e humor. Maria leu as expressões faciais dos personagens e construiu uma textualidade significativa a partir da compreensão. As falas, neste sentido, potencializaram a aceitabilidade do interlocutor, por representarem uma relação possível entre as emoções expressas pelos personagens. Ela compreendeu as características estruturais e sequenciais rápidas típicas as quais geram o humor na textualidade das HQs e procurou reproduzir o tom humorístico pelo uso da ironia “vocês duas fofoca que legal” visível na materialidade

linguística, o que revela sua competência estratégica de uso da interlíngua. O uso da conjunção adversativa “mas” funcionou como marcador discursivo “mas”, de forma coerente com o sentido que queria empregar, apresentando adequação no uso da língua portuguesa. Em relação ao uso do registro, empregou marcas características à oralidade, como o uso do vocativo “O Cascão”, as interjeições “aff”, “nossa”, “meu deus”, características da oralidade presente nas HQs.

4.3.1.2 - Análise da atividade da aluna Gabriela



Figura 19: Tirinha produzida por Gabriela.
Material da professora.

1º Quadrinho

Cebolinha: Oi, eu ficou muito bravo, porque Mônica sempre bater comigo uai.

Cascão: uai, você precisa calma, não precisa bravo.

2º Quadrinho

Cebolinha: Nossa da Mônica sempre bateu só eu, aff ela é mal.

Cascão: Sim, verdade.

3º Quadrinho

Mônica: Eu escuto que vocês fala minha nome néh.

Quadro 27: Transcrição da tirinha produzida por Gabriela.
Elaborada pelas autoras.

A seguir, uma possibilidade de reconstrução textual intralinguística:

1º Quadrinho

Cebolinha: Oi, eu estou muito bravo porque a Mônica sempre me bate.

Cascão: Mas você precisa ficar calmo, e não ficar bravo, uai.

2º Quadrinho

Cebolinha: Nossa, a Mônica sempre bate só em mim. Aff! Ela é má.

Cascão: Sim, é verdade.

3º Quadrinho

Mônica: Eu estou escutando vocês falarem meu nome.

Quadro 28: Tradução intralinguística da tirinha produzida por Gabriela.
Elaborada pelas autoras.

A construção de sentido no texto da aluna Gabriela provoca aceitabilidade da sua intencionalidade no escrever. Revela conhecimento de mundo partilhado por elaborar o texto de acordo com o relacionamento dos personagens, demonstrando saber aproveitar os recursos visuais provenientes da história em quadrinhos, produzindo uma sequência coerente. Utiliza-se da interlíngua nos balões, com alguns desvios relativos à conjugação verbal, porém demonstra conhecimento linguístico ao utilizar-se de marcas da oralidade, como “aff” e “neh”. Ela conseguiu elaborar diálogos entre o Cebolinha e o Cascão, mostrando conhecimento na interação de pares, ao se colocar no lugar dos personagens ao elaborar uma situação vivida. De um modo geral, Gabriela conseguiu realizar a atividade, mostrando ainda estar em desenvolvimento linguístico (bater comigo, bater em mim; precisa calmo/bravo, precisa ficar calmo/bravo; bateu só eu; bateu só em mim; ela é mal/má; vocês fala/falam), como demonstrado na história em quadrinhos elaborada.

4.3.1.3 - Análise da atividade da aluna Carla



Figura 20: Tirinha produzida por Carla.
Material da professora.

1º Quadrinho

Cebolinha: Ela é muito chata. nós sofre muito acusar também briga.

Cascão: É, sério?

2º Quadrinho

Cebolinha: o briga muito mas por isso falavam “você parece criança”. Ela é mal.

Cascão: É?

3º Quadrinho

Mônica: ai olha. Eu sinto do ouvir e o eles. Sim eu muito chata. Até logo.

Quadro 29: Transcrição da tirinha produzida por Carla.
Elaborada pelas autoras

A seguir, uma possibilidade de reconstrução textual intralinguística:

1º Quadrinho

Cebolinha: A Mônica é muito chata. Nós sofremos muito por causa das brigas.

Cascão: É, sério?

2º Quadrinho

Cebolinha: Ela briga muito, falando “você parece criança”. Ela é má.

Cascão: É mesmo?

3º Quadrinho

Mônica: Olha, eu estou ouvindo vocês falarem. Sou muito chata mesmo. Até logo.

Quadro 30: Tradução intralinguística da tirinha produzida por Carla.
Elaborada pelas autoras.

Carla produz intencionalidade, ao elaborar o texto, mostrando conhecimento textual em relação às histórias em quadrinhos ao se utilizar dos recursos visuais característicos do gênero,

de acordo com as expressões dos personagens. Em relação ao gênero tira, Carla precisa ajustar seu estilo de escrita para tornar seu texto mais conciso. Nota-se na interlíngua, marcas da oralidade na língua portuguesa como “você parece criança”, colocando entre aspas, representando uma fala dentro de outra fala, um recurso atípico da materialidade linguística de uma tirinha. Em relação à adequação, a aluna, conseguiu elaborar um diálogo coerente entre os personagens, mostrando conhecimento de mundo sobre interação dos personagens, apesar de algumas inconsistências ao elaborar o texto do último balão, provocando certa tensão na escrita das palavras que pode colocar em risco a aceitabilidade do seu texto pelo professor.

4.3.2. – Considerações sobre a didatização

A atividade realizada, de um modo geral, foi satisfatória com todas as alunas. As mesmas elaboraram o texto da história em quadrinhos de forma coerente, conforme a reconstituição intralinguística proposta como forma de compreensão do que foi escrito, porém, a partir da análise da didatização, podemos perceber alguns pontos a serem revistos pelo professor na proposta de redidatização.

As alunas demonstraram conhecimento linguístico textual ao utilizarem expressões verbais escritas características da oralidade como forma de interação entre os personagens. Esta retextualização evidenciou possibilidades para serem exploradas na redidatização da proposta implementada do ponto de vista sociocultural, da inclusão na cultura da segunda língua no dia-a-dia destes alunos com outros alunos adolescentes ouvintes, ampliando esta experiência apartada para uma experiência mais inclusiva na heterogeneidade da realidade social vivida pelos adolescentes da classe por meio de grupos de alunos desta faixa etária.

Poder-se-ia pensar em trazer, como suporte, uma interação tecnológica na forma de produção da história em quadrinhos, utilizando recursos midiáticos para que o próprio aluno possa produzir a sua história, utilizando, até mesmo, as diferentes formas de balões para expressar as diferenças formas que os personagens conversam. Há alguns sites que proporcionam a criação de histórias em quadrinhos de forma online e interativa, até mesmo apenas com o contorno, caso o aluno queira imprimir e colorir ela mesmo.

O professor pode se organizar para projetar as histórias em quadrinhos no Datashow, para que todos os alunos possam ver e acompanhar o desenvolvimento do texto. A produção

conjunta com toda a turma é uma ideia interessante caso não haja computadores e recursos disponíveis para todos os alunos utilizarem. Esse tipo de atividade seria, também, uma forma de desafio ao professor, pensando na questão do letramento digital.

“Ser letrado digital inclui, além do conhecimento funcional sobre o uso da tecnologia possibilitada pelo computador, um conhecimento crítico desse uso. Assim, tornar-se digitalmente letrado significa aprender um novo tipo de discurso e, por vezes, assemelha-se até a aprender outra língua.” (FREITAS, p. 338)

E é pensando em aprender novos discursos e adquirir o conhecimento crítico do uso dessas tecnologias que a redidatização deverá ser elaborada. A seguir, alguns exemplos de produção de história em quadrinhos pela internet.

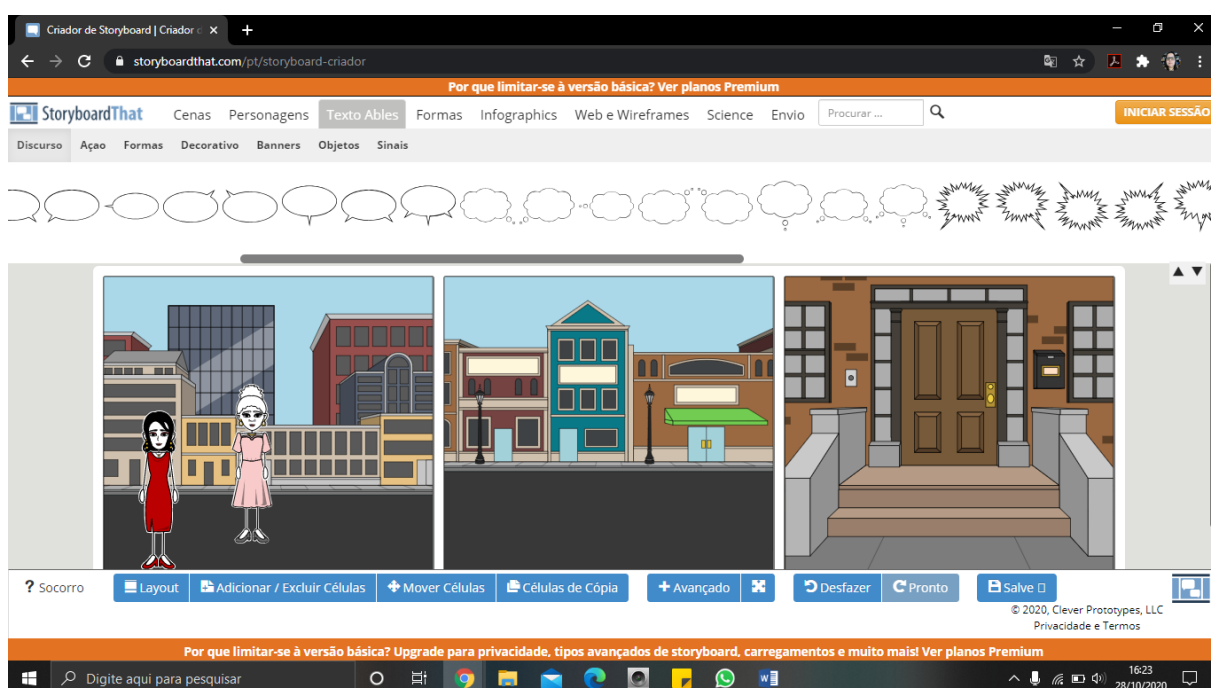


Figura 21: Tela da produção de história em quadrinhos.

Fonte: <<https://www.storyboardthat.com/pt/storyboard-criador>> . Acesso em out. 2020

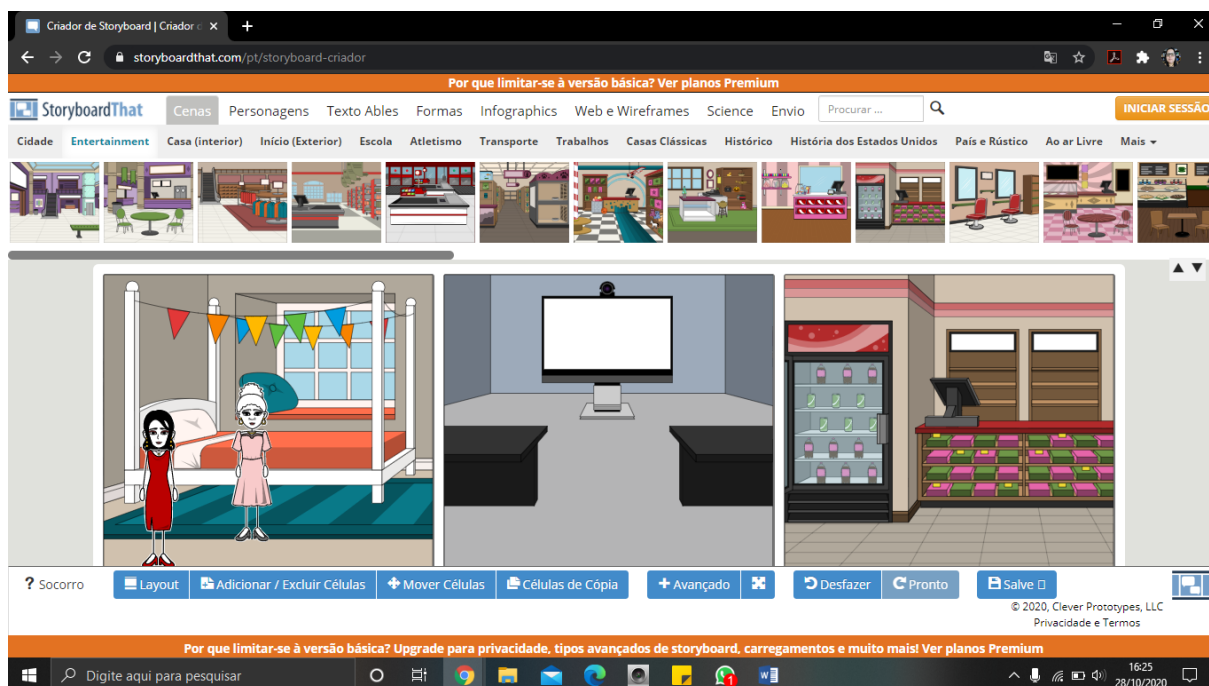


Figura 22: Tela sobre a produção de história em quadrinhos
Fonte: < <https://www.storyboardthat.com/pt/storyboard-criador>>.
 Acesso em out. 2020

Nesse site específico, é possível utilizar diferentes cenas, personagens, épocas, além dos diferentes balões que possibilitam que o professor explore as diferentes formas de discurso, expressões e diálogos. É interessante, também, que o professor explore a linguagem informal e real que os alunos utilizariam nas produções.

Pode-se, inclusive, fazer uma comparação dos balões da história em quadrinhos com os balões do aplicativo mostrando que no primeiro, os balões são iguais, demonstrando praticamente a mesma variação das falas, enquanto que segundo, as variações dos balões podem demonstrar diferentes tipos de falas e pensamentos. Para melhor aproveitamento da atividade, o professor gerenciaria os temas que os alunos irão conversar em seus diálogos, além de lembrá-los que os efeitos visuais, como o de barulhos e pancadas, também são uma forma de linguagem e comunicação.

Outra atividade que deveria ser incorporada na didatização é a reconstrução textual que denominamos de Tradução Intralinguística a partir dos textos produzidos pelos alunos. Essa reconstrução textual não modifica o sentido do texto do aluno, sendo apenas reescrito como forma de avaliação da compreensão do texto. Esta técnica poderia inclusive ser incluída no sistema de avaliação dos professores do ensino regular como meio de educar pessoas que não

estão familiarizadas com a interlíngua do surdo levando-as a perceber que ser surdo não significa ser linguisticamente inferior.

Uma variação da técnica de Tradução Intralinguística seria a professora escolher um texto de um aluno de outra turma para que os alunos não o reconheçam, fazendo uma reescrita conjunta no quadro, mostrando aos alunos as possibilidades em cada balão, além das diferenças gramaticais entre os dois textos. É interessante, também, que a professora faça uma explicação mais direta sobre os principais pontos lexicais e sintáticos que estão em processo de aprendizagem como o uso de conjunções como marcadores discursivos que irão aparecer na reconstrução textual, o que é praticamente inexistente nos textos produzidos pelas alunas analisadas.

Após a reconstrução textual de forma conjunta, a professora entregaria os textos trocados, os alunos não pegariam seu próprio texto, e fariam essa reconstrução do texto do outro, focando nas estruturas apresentadas pela professora anteriormente. Ao término, juntamente com os alunos, a professora compara os dois textos, apontando as diferenças e semelhanças entre eles, além das características gramaticais da língua portuguesa que o aluno conseguiu empregar na sua reescrita, mostrando as diferenças entre a interlíngua e a língua portuguesa.

Outra atividade possível em relação à reescrita, seria solicitar que os alunos escrevam os quadrinhos sem auxílio do professor primeiro, para depois fazer a atividade de escrita conjunta e só então pedir para a reescrita da história em quadrinhos.

5- PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Nesta seção é apresentada a proposta de intervenção que foi elaborada no decorrer da pesquisa, que está inserida nos anexos.

Toda a sequência didática foi formulada a partir do trabalho da dissertação, voltada à alunos surdos do ensino fundamental, inseridos no ensino regular em uma escola estadual inclusiva. Esses alunos estão em diferentes anos do Ensino Fundamental, apresentam surdez bilateral profunda e são fluentes em língua de sinais. A sala de aula em que essas atividades foram realizadas é apenas de alunos surdos, que são atendidos pelo CAS no contra turno, em uma sala multisseriada.

Como produto da pesquisa, realizamos a produção de um caderno do professor, com explicações e dicas para a realização das atividades, além de um caderno do aluno para a realização dessa sequência didática.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho visou elaborar estratégias e metodologias de ensino de língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua para surdos, utilizando-se de gêneros textuais em um processo de aquisição da escrita e sentido dos textos, percebendo a transação entre a língua de sinais e a língua oral, respeitando e valorizando o uso da interlíngua na produção textual dos alunos.

Foram planejadas sequências didáticas que incluía diagnóstico das dificuldades de escrita dos alunos surdos que participam da aula de língua portuguesa como segunda língua, ministrada no formato de oficina, no contra turno das aulas do ensino regular. Elaboramos, assim, uma proposta de SD utilizando três gêneros textuais, o bilhete, o diálogo e a história em quadrinhos ou tira, proporcionando aos alunos a vivência na língua portuguesa na modalidade escrita, além de expô-los a situações reais de uso social e interativo da língua-alvo. Durante a realização das atividades, os alunos interagiram entre si e com a professora-pesquisadora, por meio de textos, o que proporcionou uma visão não só do processo de ensino, como também uma visão do processo de aprendizagem destes alunos, o desenvolvimento linguístico e social de forma holística.

A presença constante da estrutura gramatical da língua de sinais, a interlíngua, o que é comum no aprendizado de uma segunda língua, como é o caso da língua portuguesa para os surdos, não foi considerada erro. Ao analisar as produções textuais de três alunas de forma individualizada, valorizamos a presença da Libras nos textos em língua portuguesa porque estas alunas demonstraram conhecimentos textuais e discursivos em relação à compreensão das condições de produção textuais, negociaram e construíram sentido na interação com pares e com o texto escrito, demonstraram compreensão do que liam, deixando marcas de textualidade, representando o seu desenvolvimento na escrita coerente de textos do cotidiano, com o objetivo proposto em resposta positiva à didatização proposta pela professora-pesquisadora de leitura e escrita dos textos.

Em relação especificamente à didatização, podemos afirmar que a análise via instrumental aqui proposto como o objetivo primário de analisar a produção dos alunos reverberou também contribuiu para uma análise do planejamento das sequências didáticas pela professora-pesquisadora, oportunizando crescimento profissional.

Os conhecimentos produzidos no decorrer da escrita desta dissertação provocaram tensões que geraram deslocamentos de sentido pedagógico à professora-pesquisadora.

Acreditamos que o efeito de sentido provocado pelas análises tenham repercutido também na educação e desenvolvimento profissional da professora que se propôs a refletir, desconstruir e reconstruir sua prática pedagógica por meio da redidatização das sequências didáticas, o que culminou na re-escrita de uma nova sequência didática para o aluno e um novo caderno de orientações ao professor, que incorpora os insights e descobertas constituídas no percurso da experiência profissional vivenciada, nos capítulos finais desta dissertação.

Ao pensarmos na relevância social desse trabalho, obtemos uma forma de desenvolvimento real, considerando as particularidades dos alunos pesquisados, produzindo material específico para esse fim. Durante o processo, lidamos com várias etapas desafiadoras, em que foi necessário repensar a didatização em vários momentos durante a realização da atividade. Alguns desses momentos desafiadores foram ocasionados, principalmente por questões de diferenças linguísticas, porém, de um modo geral, o resultado esperado foi alcançado. Como resultado da pesquisa, produzimos um caderno de atividades para o professor e outro para o aluno, com orientações no desenvolvimento das atividades.

Após a realização deste trabalho, pensamos, ainda, em uma futura produção de material didático voltado ao ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos, baseados nos gêneros textuais como forma de inserção social.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, S. A utilização da pedagogia visual no ensino de alunos surdos: uma análise do processo de formação de conceitos científicos. VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina de 05 a 07 novembro de 2013. p. 3626-3635. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT16-2013/AT16-014.pdf> Acesso em 28 jul 2020.

ARANTES, A.C.F.F.S.; PIRES, E.M. A importância da formação do professor bilíngue na educação do surdo. **Revista Eletrônica de Educação da Faculdade Araguaia**, v.3 n.3, 2012, p. 109-119. Disponível em: <https://www.fara.edu.br/sipe/index.php/renefara/article/download/119/105> Acesso em: 18 jun. 2018

ARAÚJO, I.R.L.; VIEIRA, A.S.; CAVALCANTE, M.A.S. Contribuições de Vygotsky e Bakhtin na linguagem: sentidos e significados. **Debates em Educação**, v.1, n.2, Jul/Dez. 2009, Maceió. Disponível em <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/44> . Acesso em: 05 fev. 2020

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Editora Martins Fontes, São Paulo. 2003, 230p.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**, Artmed, Campinas, São Paulo, 1992.

BRASIL. **Lei 10.436**, de 24 de abril de 2002. Brasília: MEC. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 18 jun. 2018.

_____. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Brasília. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 19.jun.2018.

_____. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 29.jun.2018

_____. **Currículo Referência de Minas Gerais**. 2018. Disponível em <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/20181012%20-%20Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%A2ncia%20de%20Minas%20Gerais%20vFinal.pdf>. Acesso em 20 mar. 2020.

_____. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Inclusão: **Revista da Educação Especial**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, v. 4, n.1, p. 7-17, jan./jun. 2008a.

CAPOVILLA, F.C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.6, n.1, 2000, p.99 – 116.

Disponível em https://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista6numero1pdf/r6_art06.pdf. Acesso 20 jan. 2019.

CARLOS, V; BORDINI, M. Ensino de língua estrangeira por meio de gêneros textuais: qual é a percepção dos professores em formação? **Revista X**. v. 1, 2012. p. 1-23. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/24705> Acesso em 28 jul 2020.

COSTA, S.R. **Interação e letramento escolar**: Uma (re)leitura à luz vygotskiana e bakhtiniana. Juiz de Fora. Editora UFJF, 2000

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 432 p.

DUARTE, S.B.R., et al. Aspectos históricos e socioculturais da população surda. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.20, n.4, out.-dez. 2013, p. 1713-1734. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/hcsm/v20n4/0104-5970-hcsm-20-04-01713.pdf>. Acesso em 10 jul. 2019.

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

GERALDI, J.W. Concepções de Linguagem e Ensino do Português. In Geraldi, J.W. (org.) **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel, Assoeste. 1985

GESUELI, Z.M., MOURA, L. Letramento e surdez: a visualização das palavras. **Educação Temática Digital**, v.7, n.2, Campinas, jun. 2006, p. 110-122. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/796>. Acesso em 23 jun. 2018

JAKOBSON, R. Aspectos linguísticos da tradução. In: **Linguística e Comunicação**. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2003

KARNOPP, L.B. Produções culturais de surdos: análise da literatura surda. Cadernos de Educação. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas, maio/agosto 2010, p. 155-174. Disponível em <http://projutoredes.org/wp/wp-content/uploads/Lodenir-Karnopp.pdf>. Acesso em 05 mar. 2020.

KRASHEN, S. TERRELL, T. The Natural Approach. 1983

LODI, A.C.B. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: Oficinas com surdos**. Tese de Doutorado do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004. Disponível em http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/ana_claudia_lodi.pdf. Acesso em 08 abr. 2020

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros Textuais no Ensino de Língua**. In:____ Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 146-225.

MEC, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf> . Acesso em 21 jun. 2018

PEREIRA, M.C.C. (org.). **Leitura, escrita e surdez**. Secretaria da Educação CENP/CAPE, 2 ed. São Paulo: FDE, 2009, 104 p.

_____. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Edição Especial n. 2. Editora UFPR, Curitiba, 2014, p. 143-157. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602014000600011&lng=pt&tlng=pt. Acesso em 05/12/2019.

PEREIRA, M.C.C.; ROCCO, G.C. Aquisição da escrita por crianças surdas – início do processo. **Letrônica**, v.2, n.1, julho 2009, p. 138-149. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/4788>. Acesso em 12/02/2020

POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas, ALB. Mercado de Letras, 96 p., Coleção Leituras do Brasil. 1996

QUADROS. R.M. **Educação de surdos**: Aquisição da linguagem. Artmed, Porto Alegre, 1997, 126 p.

QUADROS, R.M.; SCHMIEDT, M.L.P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006, 120 p.

RADAELLI, M.E. Contribuições de Vygotsky e Bakhtin para a linguagem: interação no processo de alfabetização. **Revista Thêma et Scientia**, 2011. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/shei/files/vygotsky_e_bakhtin.pdf. Acesso em 02 fev. 2020

SALIÉS, T.G. Ensino-aprendizagem de PL2 na Comunidade Surda à luz de estudos em aquisição de L2. **Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. 2011, p. 1 – 19. Disponível em https://alab.org.br/wp-content/uploads/2012/04/21_04.pdf. Acesso em 02 fev. 2020.

SALLES, H. M. M.; et.al. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2004

SILVA, G.M. O português como segunda língua dos surdos brasileiros: uma apresentação panorâmica. **Revista X**, v. 12, n.2, Curitiba, 2017, p.130-150. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/51140>. Acesso 11 set. 2019.

_____. Transitando entre a libras e o português na sala de aula: em busca de estratégias visuais de ensino da leitura. **Revista X**, v.13, n.1, Curitiba, 2018, p. 206-229. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60793>. Acesso em 05/09/2019.

SILVA, M.P.M. A construção de sentidos na escrita do sujeito surdo. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Estadual de Campinas, 1999. Disponível em

<https://espacocolaborativo.files.wordpress.com/2014/12/construcao-de-sentido-na-escrita-surda.pdf>. Acesso em 23/01/2020.

SKLIAR, C. (org.) **Educação e exclusão**: Abordagens Socioantropológicas em Educação Especial. Porto Alegre, Mediação, 1997.

TFOUNI, L.V. Escrita, alfabetização e letramento. **Letramento e alfabetização**. Coleção questões da nossa época. v.15, 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

THIOLLENT, M.J.M., COLETTE, M.M. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum, Human and Social Sciences**, v.36, n.2, jul-dez 2014, p.207-216. Disponível em

http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/23626/pdf_34.

Acesso em 23 set. 2019.

TRAVAGLIA, N. **Tradução Retextualização: a tradução numa perspectiva textual**. Uberlândia: EDUFU, 2003.

VAZZATTA, A.M; FERRARI, D.G; DENARDI, D.A.C. Uma experiência de ensino de língua inglesa por meio de uma sequência didática do gênero textual bilhete. **Revista X**, v.14, n.3, Curitiba, 2019, p. 275-291. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/65401/39037>. Acesso em 04 abr. 2020

VYGOTSKY, L.S. **Mind in Society – The Development of Higher Psychological Processes**. Cambridge MA: Havard University Press. 1978.