



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

JOSÉ CARLOS DE OLIVEIRA

**PRODUÇÃO TEXTUAL DE SURDOS SINALIZANTES DE LIBRAS, EM
PORTUGUÊS ESCRITO, A PARTIR DA MODELIZAÇÃO DIDÁTICA DE
GÊNEROS TEXTUAIS: A ESCRITA DE SURDOS EM FOCO**

**Uberlândia
2022**

JOSÉ CARLOS DE OLIVEIRA

**PRODUÇÃO TEXTUAL DE SURDOS SINALIZANTES DE LIBRAS, EM
PORTUGUÊS ESCRITO, A PARTIR DA MODELIZAÇÃO DIDÁTICA DE
GÊNEROS TEXTUAIS: A ESCRITA DE SURDOS EM FOCO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do título de doutor em Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof.^a Dra Maria Inês Vasconcelos Felice (UFU)

Coorientadora: Prof.^a Dra Sandra Patrícia de Faria-Nascimento (UnB)

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada
Linha de pesquisa: Linguagem, Ensino e Sociedade

**Uberlândia
2022**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

O48 2022	<p>Oliveira, José Carlos de, 1965-</p> <p>Produção textual de surdos sinalizantes de Libras, em português escrito, a partir da modelização didática de gêneros textuais [recurso eletrônico]: a escrita de surdos em foco / José Carlos de Oliveira - 2022.</p> <p>Orientadora: Maria Inês Vasconcelos Felice. Coorientadora: Sandra Patrícia de Faria-Nascimento. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.te.2022.5332 Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p> <p>1. Linguística. I. Felice, Maria Inês Vasconcelos, 1947-, (Orient.). II. Faria-Nascimento, Sandra Patrícia de. 1967- (Coorient.). III. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Estudos Linguísticos. IV. Título.</p> <p>CDU: 801</p>
-------------	---



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos
Linguísticos
Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa
Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel -
secppgel@ileel.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Tese de doutorado - PPGEL				
Data:	Dezoito de agosto de dois mil e vinte e dois	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	18:00
Matrícula do discente:	11723ELI006				
Nome do discente:	José Carlos de Oliveira				
Título do trabalho:	Produção textual em Português como segunda língua no contexto de surdos sinalizantes de Libras; Modelização didática de gêneros textuais, a escrita de surdos em foco				
Área de concentração:	Estudos em Linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, ensino e sociedade				
Projeto de pesquisa de vinculação:	Avaliando a avaliação: investigação das práticas avaliativas vivenciadas durante o processo de formação de professores de línguas.				

Reuniu-se na Sala 215, bloco 5M, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pósgraduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: Sandra Patrícia de Faria do Nascimento - UnB; Dilma Maria de Mello - UFU; Flaviane Reis UFU; Eliane Gouvêa Lousada - USP; Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin - UFC; e Maria Inês Vasconcelos Felice, orientadora do candidato.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Maria Inês Vasconcelos Felice, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato, agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, às examinadoras, que passaram a arguir o candidato. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o candidato:

Aprovado.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

Ata de Defesa - Pós-Graduação 28 (3846033) SEI 23117.060055/2022-81 / pg. 1

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Sandra Patrícia de Faria do Nascimento, Usuário Externo**, em 20/08/2022, às 11:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **EULALIA VERA LÚCIA FRAGA LEURQUIN, Usuário Externo**, em 20/08/2022, às 22:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Ines Vasconcelos Felice, Usuário Externo**, em 22/08/2022, às 16:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Flaviane Reis, Professor(a) do Magistério Superior**, em 22/08/2022, às 19:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **ELIANE GOUVEA LOUSADA, Usuário Externo**, em 22/08/2022, às 19:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Dilma Maria de Mello, Professor(a) do Magistério Superior**, em 01/09/2022, às 12:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3846033** e o código CRC **5071D3F8**.

Referência: Processo nº 23117.060055/2022-81

SEI nº 3846033

“A gaivota cresceu e voa com suas próprias asas. Olho do mesmo modo como que poderia escutar. Meus olhos são meus ouvidos. Escrevo do mesmo modo que me exprimo por sinais. Minhas mãos são bilíngues. Ofereço-lhes minha diferença. Meu coração não é surdo a nada neste duplo mundo[...]” (EMMANUELLE LABORRIT - O voo da gaivota).

Dedico este estudo a toda minha família, em especial, aos meus pais, Manoel (*in memoriam*) e Ivete; aos meus irmãos, Lúcia, Geralda, Paulo, Maria e Valmir; aos meus cunhados Edson, Florisvaldo e Sheyla; e aos meus sobrinhos, Diego, Mariana (*in memoriam*), Rafael, Heloisa e Inácio. Dedico também aos surdos participantes desta pesquisa, bem como a toda comunidade surda brasileira, que luta pelo reconhecimento e pela valorização da cultura, da identidade, da Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua (dos surdos); à comunidade surdocega brasileira, que, assim como eu, batalha pelo reconhecimento dessa identidade e pela aceitação da deficiência como única. Por último, mas não menos importante, dedico esta tese aos educadores que empreendem esforços hercúleos por um ensino de qualidade do português escrito como segunda língua para surdos e surdocegos.

AGRADECIMENTOS

Cinco anos de luta se passaram até chegar a este momento. As limitações, os desafios e as situações adversas, muitas vezes, impuseram a necessidade de recorrer ao nosso Deus onipotente e a pessoas nas quais acreditamos poder confiar para nos apoiar, para nos reerguer das quedas, para nos auxiliar a retomar o caminho quando tudo, por infinitas vezes, parecia obscuro e perdido. Isso para poder seguir adiante na busca de concretizar o principal objetivo: concluir a pesquisa que resultou nesta tese de doutorado. Nela, eu apresento, ainda que sempre em construção, como todas as pesquisas que nunca findam, um novo olhar sobre o modo de ensinar aos surdos e de analisar suas produções textuais escritas em Português. No entanto, antes de nomear a todos aqueles a quem sou grato, convoco, para uma reflexão: do percurso da descoberta da surdez ao sentimento de pertencimento à comunidade surda, nós, surdos, passamos do reconhecimento da importância da Libras aos esforços para o aprendizado do português escrito como nossa segunda língua; vivenciamos um processo de aceitação e de reconhecimento dos que nos cercam; manifestamos nossas representações identitárias e subjetivas, por meio da linguagem semiotizada nos discursos que emergem dos textos e ultrapassam as estruturas linguísticas, perpassadas por aspectos sociais, culturais, históricos e educacionais. Dito isso, agradeço.

A Deus, que, em sua infinita bondade, deu-me forças para concluir esta tese de doutorado.

Aos meus pais, Manoel (*in memoriam*) e Ivete, por terem me dado a vida, pelo amor, pela educação e pelo exemplo que me proporcionaram. Agradeço pelo tanto que lutaram, enfrentando dificuldades, para que eu me formasse, para que eu me tornasse independente e alcançasse voos para poder honrá-los com o título de doutor.

Aos meus irmãos Lúcia, Geralda, Paulo, Maria e Valmir, que, mesmo à distância, estiveram ao meu lado e me deram força nessa caminhada.

Aos meus cunhados Edson, Florisvaldo e Sheyla e aos meus sobrinhos, Diego, Mariana (*in memoriam*), Rafael, Heloisa e Inácio. A todos, minha eterna gratidão.

Sem diminuir a minha gratidão por cada um, dedico um agradecimento especial à Lúcia, pela constante preocupação demonstrada por meio de seus constantes contatos, e à Maria, que também é surda como eu, pela sua dedicação e pela sua preocupação manifestada por mim. A ambas ofereço minha profunda admiração.

A todos os meus familiares, especialmente ao tio João, à tia Isaura e à prima Valdirene, os quais me inspiraram a arriscar na carreira de professor.

Aos meus padrinhos Altino e Antonieta Bertelli (*in memoriam*), pela inspiração e pela motivação que me deram, para o estudo e para a vida.

À amiga-irmã Professora Adriana Cristianini, pelo incondicional apoio, incentivo e motivação. Agradeço a ela, também, pelos incansáveis momentos de pesquisa/estudos/trocas teóricas, sempre em grandes momentos de interação; pela maravilhosa ideia de reestruturação da tese; pelos questionamentos que me levaram a refletir sobre termos e pontos estratégicos com relação ao conteúdo teórico-metodológico da pesquisa; por clarear minhas ideias em momentos obscuros, quando tudo me parecia sem rumo e quase que impossível concluir a pesquisa e a tese no tempo previsto.

Ao amigo-irmão Allan Henrique de Sousa, que sempre esteve solícito nos momentos em que precisei de apoio, por motivos de saúde e pela necessidade de realização de gravações em Libras e por outras atividades relacionadas ao doutorado. Agradeço, ainda, por me proporcionar momentos de alegria como um acalantar, diante das adversidades.

À psicóloga Vanessa Aparecida de Oliveira, pela amizade e carinho e pelo incondicional apoio em momentos obscuros que pareciam me direcionar ao precipício. Com muita paciência, dedicação e profissionalismo, a profissional-amiga me iluminou e me ajudou a reencontrar o meu caminho.

Ao amigo e padrinho, Gefferson dos Reis Silva de Oliveira, por marcar presença e apoio incondicional em momentos difíceis da minha vida e por me dar segurança para caminhar.

À amiga Gisely Amado, pelo carinho, por sempre ter se mostrado solícita e por ter me apoiado em momentos que mais necessitei.

Aos amigos, Tatiane e Edilson, pelo apoio e companheirismo no dia a dia.

À amiga Lara Gontijo de Castro, pelo apoio e motivação em relação à aceitação e à autoafirmação como pessoa surdocega, o que muito contribuiu para meu desenvolvimento acadêmico e profissional.

À Universidade Federal de Uberlândia, em nome da sua gestão; do Instituto de Letras e Linguística e do Curso de Letras Língua Portuguesa com Domínio de Libras, por aceitarem e autorizarem o meu afastamento de quatro anos para dedicação exclusiva à elaboração e finalização desta tese. Um agradecimento, também, ao Instituto de Letras e Linguística, na pessoa do diretor Prof. Dr. Ariel Novodworski, e aos demais colegas da Unidade Acadêmica, secretários, técnicos-administrativos, pela ajuda e compreensão nessa etapa de minha carreira.

Aos colegas professores do Curso de Língua Portuguesa com domínio de Libras, pelo apoio, incentivo e confiança, para que eu cursasse o doutorado, assumindo algumas atividades acadêmicas durante minha licença para estudos.

Ao Departamento de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial – DEPAE/UFU, pelo apoio em relação a materiais e recursos acessíveis necessários aos estudos das disciplinas do doutorado e, principalmente, pela disponibilização de profissionais Tradutores e Intérpretes de Libras/Língua Portuguesa – TILS/LP.

Ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – PPGEL/UFU, representado pelas pessoas das secretárias Luana e Virginia e dos coordenadores Professores Dr. Cleudemar Alves Fernandes Dra. Fernanda Mussalin e Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito, por estarem sempre prestativos e atentos às demandas dos alunos. Agradeço também ao Colegiado do Programa, por ter me concedido o prazo necessário para a finalização desta tese.

À professora Maria Inês Vasconcelos Felice, por ter oportunizado o desenvolvimento da pesquisa, por meio da abordagem interacionista sociodiscursiva e suas bases, possibilitando, ao finalizar a sua honrosa carreira docente, um novo viés teórico-metodológico de ensino e de análise de textos escritos em português para surdos. Agradeço, também, por ter acreditado no desenvolvimento desta pesquisa, pela orientação e pelos momentos de interação, quer fossem presenciais, por *e-mail* ou via *whatsapp*. A ela, minha eterna gratidão, pela paciência em relação às minhas limitações físico-psíquicas.

À professora Sandra Patrícia de Faria do Nascimento, por quem tenho profunda admiração e apreço, pela amizade, apoio, carinho e motivação. Agradeço também pela sua dedicação à pesquisa, por estar comigo e orientar-me nos momentos mais difíceis desta caminhada. A minha gratidão pelo seu jeito simples e ímpar de se comunicar, de interagir com um aluno surdo-

surdocego, por oportunizar a orientação de forma acessível a um aluno surdocego compartilhando um jeito interativo construtivo de avaliar.

Aos professores que participaram da banca de qualificação do projeto de tese, Aline Nunes de Sousa e Dilma Maria de Mello; da banca de qualificação da tese, Eliane Gouvêa Lousada, Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, Flaviane Reis, Dilma Maria de Mello, Sebastião Carlúcio Alves Filho e Camila Tavares Leite; e da banca de defesa, Eliane Gouvêa Lousada, Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, Flaviane Reis, Dilma Maria de Mello, Sebastião Carlúcio Alves Filho e Camila Tavares Leite. Todas as contribuições foram muito importantes para que este trabalho alcançasse seus objetivos.

Aos participantes da pesquisa, a quem dei nomes de linguistas surdos, por compartilharem comigo seus traços identitários e culturais, com quem eu pude aprender também. Suas memórias e representações semiotizadas em textos, por meio da linguagem escrita nos gêneros *relato de experiência vivida* e *resumo*, tornaram esta pesquisa possível. Assim, os considero grandes colaboradores co-construtores de um novo objeto do conhecimento.

Aos meus professores, Maria Inês Vasconcelos Felice, Dilma Maria de Mello, Maria de Fátima Guilherme, Fernanda Ribas, Willian Tagata e Cármen Agustini, que muito contribuíram para a minha formação, especialmente ao professor Igor Lourenço, pela dedicação e apoio com relação ao projeto da pesquisa.

À professora Aline Nunes de Sousa, por ter iniciado a coorientação e que muito contribuiu com o desenvolvimento da pesquisa. A minha profunda admiração e gratidão.

Ao amigo e professor, Marcen de Oliveira Souza, pelo apoio e pelas ricas trocas de ideias e experiências. que muito contribuíram para o desenvolvimento desta tese.

Às professoras e amigas Camila Leite Tavares e Mirella Freitas, pela motivação, pelo apoio e pelos momentos de discussão e partilha, que corroboraram as análises dos dados da tese.

Às professoras Elisete Maria de Carvalho Mesquita e Flávia Daniella Sordi Silva Miranda, pela valiosa contribuição para o desenvolvimento da pesquisa.

À amiga e guia-intérprete, Ana Sara Tomé Borges, pelo apoio incondicional nos momentos em que precisei de acompanhamento, por questões de saúde e mesmo em atividades do doutorado.

Aos amigos guias-intérpretes surdos, especialmente à Viniele Moreira Oliveira, à Daina Moraes de Lima e ao Diogo Henrique Farnese, pelo apoio incondicional em momentos nos quais precisei de acompanhamento para atividades do doutorado.

Aos amigos, Tradutores e Intérpretes de Libras/Língua Portuguesa – TILS/LP, Adriana Matos e Marcos Roberto, pela confiança e por sempre se mostrarem prestimosos.

As amigos e profissionais, Tradutoras e Intérpretes de Libras/Língua Portuguesa – TILS/LP, Katia de Souza e Keli de Souza, por marcarem presença nessa caminhada e colaborarem com a tradução da defesa da tese.

Aos colegas da UFU, especialmente ao Anísio Pereira e à Conceição Guisardi, pelas ricas trocas de experiências que resultaram em uma importante publicação científica.

Ao amigo e ex-professor de língua francesa Mateus Dias Silveira, por ter me possibilitado, por meio de seus ensinamentos, ler as referências bibliográficas em língua francesa utilizadas na pesquisa. Agradeço, ainda, pela versão do resumo da tese para a língua francesa.

Ao amigo, João Ampessan, por auxiliar na elaboração do resumo da escrita de sinais.

Aos colegas do Grupo de Estudo, Edgar Morin, especialmente ao professor Maurício Viana e à colega Ludmila Nogueira, pelos ricos momentos de reflexão.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa *Compreensão e Produção Escrita em Língua Portuguesa como segunda língua: experiências, desafios e perspectivas*, especialmente às professoras Osilene Cruz e Fernanda Caricari, pelo rico compartilhamento de experiências.

Aos colegas do Grupo de Trabalho Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para surdos, especialmente aos colegas Alexandre Melo, Layne Lima, Cristiane Cordeiro, Osilene Cruz e Fernanda Caricari, pelo maravilhoso e valoroso trabalho desenvolvido que resultou no caderno V (Ensino Superior), que compõe a obra intitulada com o mesmo nome do grupo.

À amiga Isabella Zaiden, por toda dedicação e apoio a minha pessoa, pela motivação, pela força nos momentos de dúvida e como profissional pela dedicação na revisão dos meus textos e da tese

À amiga Conceição Guisardi, a quem tenho profunda admiração, pela incansável dedicação, pelo apoio e pela rica contribuição, com seu profundo conhecimento para as análises dos dados da pesquisa, que resultou na valorização das produções languageiras dos participantes semiotizadas nos textos. Agradeço também pela reorganização e pela revisão da tese.

Agradeço também aos anônimos que não citei, mas que são lembrados e moram no meu coração. Agradeço, ainda, por situações, momentos que, por algum motivo, não cabem elencar, pois tudo são aprendizados, são experiências que nos mostram que somos humanos, que precisamos uns dos outros para nos realizar e para nos (re)construirmos como sujeitos da história.

RESUMO



A prática da linguagem “produção textual” auxilia os sujeitos a desempenharem seu papel social, pois o sujeito que escreve bem pode atuar em diferentes práticas sociais, pode argumentar, posicionando-se em defesa de um ponto de vista; em suma, pode agir/interagir no mundo. Em nossa pesquisa, para o desenvolvimento de algumas dessas práticas, planejamos um trabalho com gêneros textuais, a partir da produção dos gêneros *relato de experiência vivida* e *resumo* de treze participantes surdos sinalizantes, o que nos permitiu realizar um estudo de caso durante a elaboração desta tese de doutorado. O objetivo geral do estudo foi investigar e analisar o desenvolvimento das capacidades de linguagem mobilizadas na produção dos gêneros *relato de experiência vivida* e *resumo* dos sujeitos surdos sinalizantes da Língua de Sinais Brasileira – Libras como primeira língua, em suas produções textuais em português escrito, por meio de sequências didáticas elaboradas para um curso de português ensinado com metodologia de ensino de segunda língua para surdos. Como objetivos específicos, buscamos: (a) verificar se o trabalho desenvolvido com sequências didáticas, ancorado em uma proposta de ensino de segunda língua, contribui para a produção textual dos participantes; (b) analisar as propriedades observáveis (características) expressas nas produções textuais nos gêneros *relato de experiência vivida* e *resumo* para construir sua representação por meio da ação de linguagem; (c) verificar se as capacidades de linguagem mobilizadas pelos participantes na produção inicial nos gêneros *relato de experiência vivida* e *resumo* apresentam diferenças nas produções finais dos textos nesses gêneros. Como aporte teórico-metodológico, sustentamos a pesquisa no Modelo Didático de Gênero (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004b), na Sequência Didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), na metodologia de ensino de segunda língua (KRASHEN, 1982) e no modelo de análise do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1997, 1999). A pesquisa também está ancorada, no que se refere ao gênero *relato de experiência vivida*, em estudos de Köche et al (2012) e, para o gênero *resumo*, Medeiros (2009), Machado; Lousada; Abreu-Tardelli (2004) e Cotentin-Rey (1995). Para a análise dos textos em Libras (usados apenas para a elaboração do Modelo Didático de Gênero), nos dois gêneros escolhidos, seguindo as características linguísticas da Libras, conforme Quadros e Karnopp (2004). A análise dos dados gerados por meio da produção inicial e da produção final de cada participante da pesquisa aponta que o trabalho desenvolvido na pesquisa contribui para o desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias à produção dos gêneros e indica, ainda, a necessidade da produção de textos em Libras, nos diferentes gêneros textuais, quer sejam aqueles do cotidiano, quer sejam os escolares, principalmente, da esfera universitária/acadêmica, para subsidiar o ensino de gêneros textuais em português escrito. Desta forma, nossa pesquisa contribui com os estudos surdos no contexto da educação bilíngue, pois traz contribuições para diferentes grupos de pesquisa, como para o grupo Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações – Aprendizagem, Gêneros Textuais e Ensino, assim como para a Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito para Surdos e para a formação de professores em cursos de graduação com fim específico na área de ensino de português escrito por e para surdos, sem deixar de lado todos aqueles que se interessam pela temática.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de surdos. Capacidades de Linguagem. Português Escrito. Língua de Sinais Brasileira (Libras). Produção textual. Gêneros Textuais.

ABSTRACT

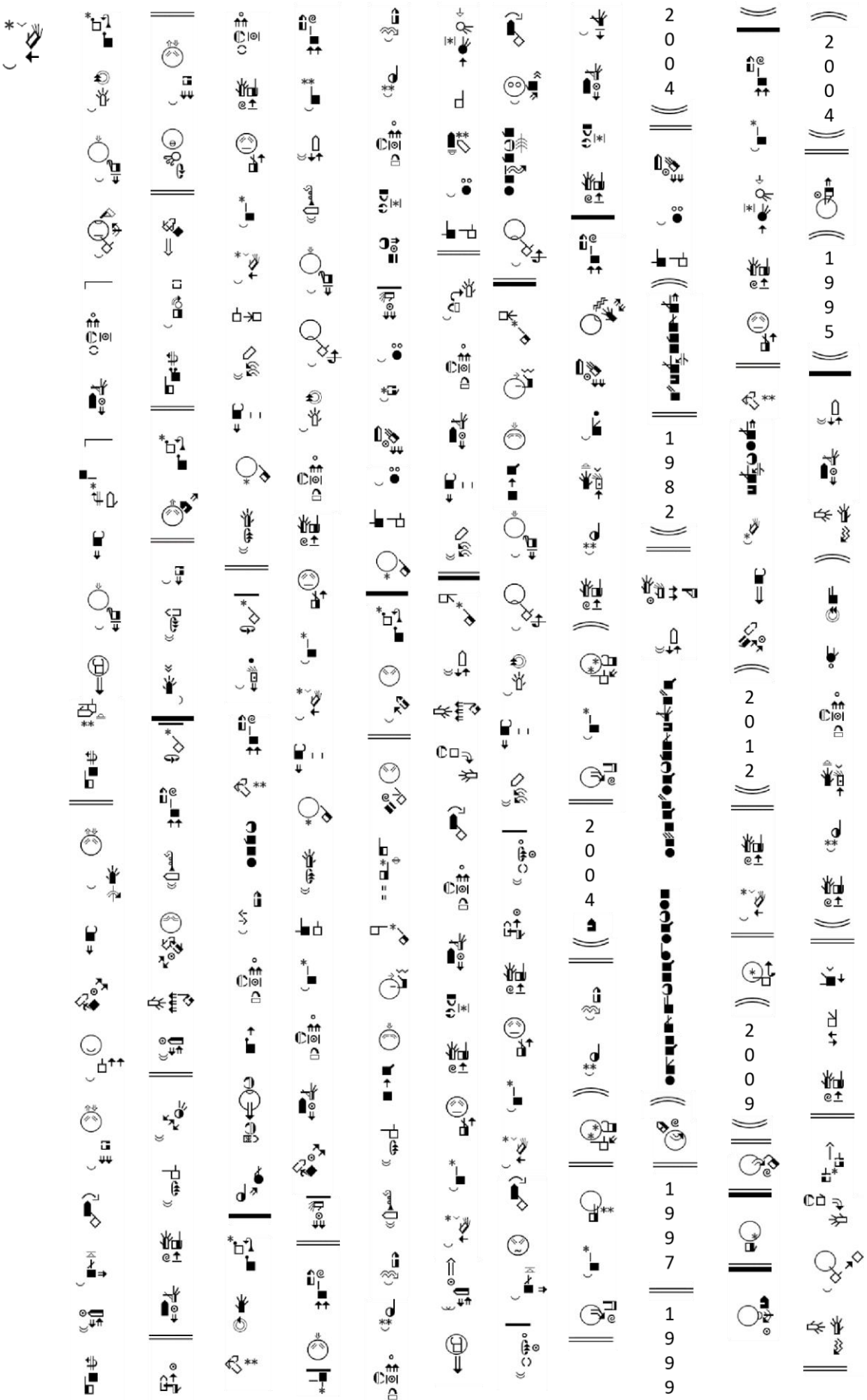
The practice of “textual production” language helps subjects to play their social role, because the subject who writes well can act in different social practices, can argue, positioning himself in defense of a point of view; In short, you can act/interact in the world. In our research, for the development of some of these practices, we plan to work with textual genres, from the production of genres report of lived experience and resume of thirteen deaf participants signaling, which allowed us to conduct a case study during the elaboration of this doctoral thesis. The general objective of the study was to investigate and analyze the development of language skills mobilized in the production of genres report of experienced and resume of deaf subjects signaling Brazilian sign language - Libras as the first language, in their textual productions in Portuguese written, by A means of didactic sequences elaborated for a Portuguese course taught with second -language teaching methodology for the deaf. As specific objectives, we have: (a) to verify that the work developed with didactic sequences, anchored in a second language teaching proposal, contributes to the textual production of the participants; (b) to analyze the observable properties (characteristics) expressed in textual productions in genres report of experience lived and summary to build their representation through language action; (c) to verify that the language skills mobilized by participants in initial production in genres report of experience lived and summary present differences in the final productions of texts in these genres. As a theoretical-methodological contribution, we support research in the textbook model (DOLZ;SCHNEUWLY, 2004b), in the didactic sequence (DOLZ; NOVERRAZ;SCHNEUWLY, 2004), the second-language teaching methodology (Krashen, 1982) and the model Analysis of Socio -Cursive Interactionism (BRONCKART, 1997, 1999). The research is also anchored regarding the genre report of experience lived, in studies by Köche et al (2012) and, for the genre Abstract, Medeiros (2009), Machado; Lousada; Abreu-Tardelli (2004) and Cotentin-Rey (1995). For the analysis of pounds texts (used only for the elaboration of the teaching model of gender), in the two chosen genres, following the linguistic characteristics of Libras, according to pictures and Karnopp (2004). The analysis of the data generated through the initial production and the final production of each research participant points out that the work developed in the research contributes to the development of the language capacities necessary for the production of genres and also indicates the need for text production In Libras, in the different textual genres, whether those in everyday life or the students, especially the university/academic sphere, to support the teaching of textual genres in written Portuguese. Thus, our research contributes to deaf studies in the context of bilingual education, as it brings contributions to different research groups, such as the group analysis of language, educational work and their relationships - learning, textual genres and teaching, as well as for Curriculum proposal for the teaching of Portuguese written for the deaf and for the training of teachers in undergraduate courses with specific end in the area of Portuguese teaching written by and for the deaf, without neglecting all those interested in the theme.

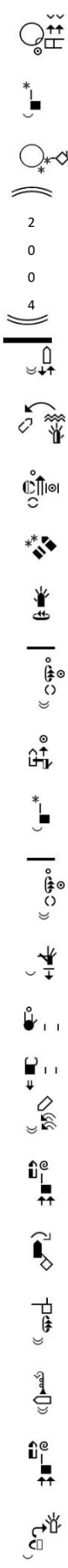
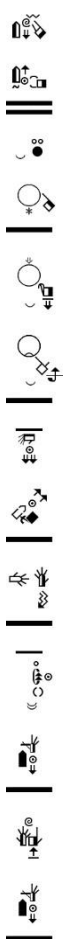
Keywords: Deaf education. Language capabilities. Portuguese written. Brazilian sign language (pounds). Text production. Textual genres.

RÉSUMÉ

La pratique du langage "production textuelle" aide les sujets à jouer leur rôle social, car le sujet qui écrit bien peut agir dans différentes pratiques sociales, peut argumenter, se positionner pour défendre un point de vue ; en bref, peut agir/interagir dans le monde. Dans notre recherche, pour le développement de certaines de ces pratiques, nous avons planifié un travail avec des genres textuels, à partir de la production des genres le récit de l'expérience vécue et le résumé de treize participants sourds signants, ce qui nous a permis de réaliser une étude de cas lors de l'élaboration de cette thèse doctorale. L'objectif général de l'étude était d'enquêter et d'analyser le développement des compétences linguistiques mobilisées dans la production des genres le récit de l'expérience vécue et le résumé des sujets sourds signants de la Langue des Signes brésilienne – *Libras* comme première langue, dans leurs productions textuelles en portugais écrit, à travers des séquences didactiques élaborées pour un cours de portugais enseigné avec la méthodologie d'enseignement de langue seconde aux sourds. Comme objectifs spécifiques, nous cherchons à : (a) vérifier si le travail développé avec des séquences didactiques, ancré dans une proposition d'enseignement de la langue seconde, contribue à la production textuelle des participants; (b) analyser les propriétés observables (caractéristiques) exprimées dans les productions textuelles dans les genres le récit de l'expérience vécue et le résumé pour construire leur représentation par l'action langagière; (c) vérifier si les compétences linguistiques mobilisées par les participants dans la production initiale dans les genres le récit de l'expérience vécue et le résumé présentent des différences dans les productions finales des textes dans ces genres. Comme apport théorique et méthodologique, nous soutenons la recherche dans le Modèle Didactique du Genre (DOLZ et SCHNEUWLY, 2004b), dans la Séquence Didactique (DOLZ ; NOVERRAZ et SCHNEUWLY, 2004), dans la méthodologie de l'enseignement des langue seconde (KRASHEN, 1982) et dans le modèle d'analyse de l'Interactionnisme Sociodiscursif (BRONCKART, 1997, 1999). La recherche est également ancrée, en ce qui concerne le genre le récit d'expérience vécue, dans les études de Köche et al (2012) et, pour le genre résumé, Medeiros (2009), Machado; Lousada; Abreu-Tardelli (2004) et Cotentin-Rey (1995). Pour l'analyse des textes en *Libras* (utilisés uniquement pour l'élaboration du Modèle Didactique du Genre), dans les deux genres choisis, suivant les caractéristiques linguistiques de la *Libras*, selon Quadros et Karnopp (2004). L'analyse des données générées par la production initiale et la production finale de chaque participant à la recherche souligne que le travail développé dans la recherche contribue au développement des compétences linguistiques nécessaires à la production de genres et indique également la nécessité de produire des textes en *Libras*, dans les différents genres textuels, que ce soit ceux du quotidien ou ceux scolaires, principalement de la sphère universitaire/académique, pour soutenir l'enseignement des genres textuels en portugais écrit. De cette façon, notre recherche contribue aux études sourds dans le contexte de l'éducation bilingue, car elle apporte des contributions à différents groupes de recherche, comme pour le groupe Analyse du Langage, Travail Éducatif et ses relations - Apprentissage, Genres Textuels et L'enseignement, ainsi que pour la Proposition de Programme d'Études pour L'enseignement du Portugais Écrit pour les Sourds et pour la formation des enseignants dans la licence avec un objectif spécifique dans le domaine de l'enseignement du portugais écrit par et pour les sourds, sans laisser de côté tous ceux qui sont intéressés par le thème.

MOTS-CLÉS: Éducation des sourds. Compétences linguistiques. Portugais écrit. Langue de signes brésilienne (*Libras*). Production textuelle. Genres textuels.





LISTA DE QUADROS, FIGURAS E TABELA

QUADRO 1 - Proposta do ISD	52
QUADRO 2 - Parâmetros de representação do mundo físico	52
QUADRO 3 - Parâmetros de representação do mundo sociossubjetivo.....	52
FIGURA 1 - Mundos discursivos	55
QUADRO 4 - Operações psicolinguageiras, mundos discursivos e tipos de discurso.....	55
QUADRO 5 - Sequências	57
QUADRO 6 - Mecanismos de conexão	58
QUADRO 7 - Mecanismos de coesão verbal.....	59
QUADRO 8 - Modalizadores	61
QUADRO 9 - Capacidades de linguagem	65
QUADRO 10 - Relação das Capacidades de linguagem ao quadro teórico-metodológico do ISD.....	66
QUADRO 11 - Elementos para análise de textos.....	68
FIGURA 2 - Estrutura básica de uma SD	69
TABELA 1 - Etapas da produção	70
QUADRO 12 - Descrição do perfil dos participantes da pesquisa.....	87
QUADRO 13 - Participantes e produções analisadas - Corpus analisado.....	88
QUADRO 14 - Perfil do pesquisador e dos professores orientadores/coorientadores.....	89
QUADRO 15 - Organização do curso	94
QUADRO 16 - Material selecionado para o gênero Relato de experiência vivida.....	95
QUADRO 17 - Material selecionado para o gênero Resumo	96
QUADRO 18 - Procedimentos de análise.....	97
QUADRO 19 - Procedimentos de análise – Gênero relato de experiência vivida.....	100
QUADRO 20 - Procedimentos de análise – Gênero resumo.....	104
QUADRO 21 - SDs elaboradas.....	109
QUADRO 22 - Pseudônimos e Símbolos utilizados.....	119
QUADRO 23 - Síntese do contexto de produção da pesquisa.....	120
QUADRO 24 - Questão 1	122
QUADRO 25 - Questão 2	122
QUADRO 26 - Questão 3.....	122
QUADRO 27 - Questão 4.....	123
QUADRO 28 - Questão 5	123
QUADRO 29 - Questão 6	123
QUADRO 30 - Exemplo extraído da PI de Miriam.....	133
QUADRO 31 - Exemplo extraído da PI de Gabriel.....	133
QUADRO 32 - Síntese referente às capacidades de ação - Contexto de produção.....	150

QUADRO 33 - Síntese referente às capacidades discursivas - Infraestrutura textual.....	155
QUADRO 34 - Quadro síntese com tempos verbais e dêiticos	159
QUADRO 35 - Síntese referente às capacidades linguístico-discursivas.....	162
QUADRO 36- Emprego de verbos na PI	165
QUADRO 37 - Emprego de verbos na PF.....	166
QUADRO 38 - Emprego de verbos na PI	167
QUADRO 39 - Emprego de verbos na PF.....	168
QUADRO 40 - Conjunções empregadas nas PI e nas PF dos participantes.....	173
QUADRO 41 - Síntese referente às capacidades de ação – Contexto de produção.....	185
QUADRO 42 - Síntese referente às capacidades discursivas – Infraestrutura textual.....	190
QUADRO 43 - Texto base e exposição das informações expostas no texto resumido.....	194
QUADRO 44 - Síntese referente às capacidades linguístico-discursivas – Mecanismos de textualização e enunciativos.....	197
QUADRO 45 - Conjunções empregadas nas PI e PF dos participantes	206
QUADRO 46 -SD - modelo sugerido para ensino de gênero textual a participantes.....	218

SUMÁRIO

1 MEMORIAL: DA ACEITAÇÃO DA IDENTIDADE DE SURDO À IDENTIDADE DE PROFESSOR E PESQUISADOR SURDO-SURDOCEGO	22
1.1 Experiência com a Língua Portuguesa: pelos caminhos da segunda língua (L2).....	25
2 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	28
2.1 O estado da arte sobre a produção de textos por/dos surdos: contextualizando o processo de sua educação	30
2.2 Objetivos e perguntas da pesquisa.....	34
2.3 Organização da tese.....	35
3 AS ESPECIFICIDADES DA ESCRITA E SEUS DESAFIOS	37
3.1 As particularidades e as etapas da escrita.....	37
3.2 A escrita como processo interativo.....	38
3.3 A escrita e os surdos	41
3.3.1 Caminhos ainda tortuosos.....	41
3.3.2 Possibilidades de mudança	43
4 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO – ISD	47
4.1 O ISD: uma teoria e método para análise de textos.....	47
4.2 Categorias de análise do ISD	51
4.2.1 O contexto e as condições de produção.....	52
4.2.2 A arquitetura interna dos textos.....	53
4.2.2.1 A infraestrutura textual.....	53
4.2.2.1.1 O plano geral do texto.....	53
4.2.2.1.2 Tipos de discurso e sua articulação.....	54
4.2.2.1.3 Tipos de sequências	56
4.2.2.2 Mecanismos de textualização	58
4.2.2.3 Mecanismos enunciativos.....	60
4.2.2.3.1 As vozes enunciativas e os modalizadores	60
4.3 Uma concepção sociointeracionista dos gêneros textuais	62
4.4 Capacidades de linguagem	64
4.5 Modelo Didático de Gênero – MDG	66
4.6 A Sequência Didática – SD	68
5 O USO DE TEXTOS PARA O ENSINO, AOS SURDOS, A PARTIR DE UMA SD...	73
5.1 Breves considerações sobre os instrumentos utilizados para ensino dos gêneros textuais	73
5.2 Relato Pessoal – <i>Relato de Experiência Vivida</i>	74
5.3 <i>Resumo</i> de textos expositivos e explicativos	75
5.4 Para além de uma SD.....	77
5.5 Espaço híbrido de aprendizagem.....	81
6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	85
6.1 O objeto da pesquisa.....	85
6.2 O contexto da pesquisa.....	86
6.2.1 Os Participantes	86
6.3 Do tipo de pesquisa aos instrumentos de geração de dados	89
6.4 O processo de geração de dados: curso “Modelo didático sequencial de ensino de português escrito para surdos por meio de gêneros textuais”	92
6.5 Procedimentos de análise dos dados.....	97
6.5.1 Modelo Didático dos Gêneros (MDG) e sequências didáticas (SD) elaborados.....	98
6.5.1.1 Modelo didático do gênero (MDG) <i>relato de experiência vivida</i>	98
6.5.1.2 Modelo didático do gênero <i>resumo</i>	103
6.5.1.3 As Sequências Didáticas (SD) elaboradas.....	108
6.5.1.3.1 O desdobramento das SD	108

7 O QUE REVELAM OS RESULTADOS? DA ANÁLISE DO CURSO DE PE À ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DOS PARTICIPANTES	118
7.1 Das etapas do curso a alguns desdobramentos da análise	118
7.2 Análise das produções iniciais e finais do <i>relato de experiência vivida</i>	148
7.3 Análise das produções iniciais e finais do <i>resumo</i>	184
7.4 Síntese e discussão dos resultados	210
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	220
REFERÊNCIAS	226
APÊNDICES	238
Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	239
Apêndice B - Termo de Assentimento para o Menor entre 12 e 18 anos Incompletos.....	241
Apêndice C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Responsável Legal por Menor de 18 anos	243
Apêndice D - Conjugação verbal.....	245
Apêndice E - Conjunções – conectivos	248
Apêndice F - Roteiro de atividades	249
Apêndice G - Roteiro de atividades (resumo)	253
Apêndice H - Produções textuais iniciais – gênero <i>relato de experiência vivida</i>	258
Apêndice I - Produções textuais finais – gênero <i>relato de experiência vivida</i>	260
Apêndice J - produções textuais iniciais – gênero resumo	262
Apêndice K - Produções textuais finais – gênero resumo	263
ANEXOS	264
Anexo A - Textos (vídeos) em Libras	265
Anexo B - Infância (Cap. 15 e 16)	266
Anexo C - Relato Amarildo João Espindola	271
Anexo D - Relato Surdocegueira.....	273
Anexo E - resumos em Libras	275
Anexo F - O gênero resumo na perspectiva de universitários.....	276
Anexo G - Resumo “a cultura da paz”	277
Anexo H - Artigo “a cultura da paz”	278
Anexo I - Investigando a relação oral/escrito.....	280
Anexo J - Texto introdutório ao livro “resumo”	281
Anexo K - Transcrição da Roda de conversa – Vídeo 2003	282

1 MEMORIAL: DA ACEITAÇÃO DA IDENTIDADE DE SURDO À IDENTIDADE DE PROFESSOR E PESQUISADOR SURDO-SURDOCEGO¹

Meu nome é José Carlos, terceiro filho de uma família de seis irmãos, com origem de camponeses descendentes de portugueses, italianos e alemães. Nasci ouvinte e fui criado na zona rural até os 13 anos de idade. Sempre tive bloqueio com relação as palavras, pois não conseguia compreender muitas delas. No entanto, nunca me dei conta de que isso poderia ter relação com algum problema de audição, pois, naquela época, além de a família não ter condições financeiras, não havia muita preocupação com certas circunstâncias da vida cotidiana, naquele meio rural, especialmente em relação a acompanhamentos na área da saúde.

Quando a família se mudou para a cidade, o ambiente de vida foi transformado completamente e foi, nesse momento, junto com uma crise nervosa e uma gripe muito forte, que percebemos algumas limitações e dificuldades com relação à minha audição. Foi iniciado o tratamento médico e a preocupação foi com a correção por meio do uso de aparelho auditivo e de medicamentos, na tentativa de recuperar a audição.

Quatro anos depois, aos 17 anos, percebi a dificuldade com a visão, que se degenerou gradativamente em pouco tempo. Sem um diagnóstico médico preciso, foi somente quando eu tinha 30 anos de idade que um oftalmologista constatou a atrofia ocular. Nessa condição, entrei em depressão, que se estendeu por um período de quase 20 anos. Em decorrência dessas circunstâncias, tive muita dificuldade para concluir os ensinos fundamental e médio, já que, naquela época não existia nenhum programa de inclusão. Embora a cidade em que morava tivesse uma escola para surdos, para não perder anos de escola, fiquei estudando na escola regular. Vivenciei muita dificuldade também para me inserir no mercado de trabalho, mas sempre tive muito apoio da família em todos os sentidos.

A superação e a mudança vieram a partir do momento em que decidi aprender a Língua Brasileira de Sinais, doravante Libras, aos 33 anos de idade, quando, aos poucos, fui me afastando da participação na comunidade de ouvintes e fui me inserindo na comunidade de surdos. Por meio da Libras e da comunidade surda, descobri um mundo que despertou novos horizontes, quando também iniciou a fase de mais autonomia em relação à minha família.

Com a participação ativa na comunidade surda, consegui me desenvolver rapidamente. Embora as limitações da perda auditiva e visual persistissem, consegui me estabilizar no

¹ Texto baseado em: OLIVEIRA, José Carlos de. Relato. Surdocegueira. In: FALKOSKI, Fernanda Cristina; MAIA, Shirley Rodrigues (Org.). **Surdocegueira: vencendo desafios e construindo possibilidades**. Novo Hamburgo: Sinopsys Editora, 2021, p. 61-64.

trabalho, passando por várias experiências por quase 18 anos. Em 2005, aos 40 anos, consegui ingressar no curso de Letras-Inglês, na modalidade presencial, quando, então, me afastei do trabalho, obtendo o auxílio do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS).

Para realizar o curso de Letras-Inglês, contei apenas com o apoio de colegas e de alguns professores, pois essa instituição particular não propiciou o acompanhamento de intérprete de Libras, profissional pelo qual eu sempre reclamei. Dois anos depois, consegui ingressar no curso de Letras-Libras, mas como era em outro estado, eu não tinha as condições financeiras necessárias para me manter nos dois cursos simultaneamente. Então, fiz um acordo com a faculdade onde estudava Letras-Inglês, renunciando ao intérprete, para obter 50% de desconto em minhas mensalidades, conseguindo me manter nas duas faculdades. Em 2008, concluí a faculdade de Letras-Inglês e, em 2009, iniciei a especialização em linguística na modalidade a distância, continuando com dois cursos simultaneamente, agora a Letras-Libras, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a especialização, na Universidade Gama Filho.

No curso de Letras-Libras, foi possível ter intérpretes para acompanhar-me nas aulas presenciais. Além disso, alguns professores e tutores sabiam Libras; em relação aos colegas, com exceção de um, os outros eram surdos. Nesse curso, pude compartilhar experiências com uma colega surdocega e como a universidade providenciou algumas medidas para atender a essa colega, que apresentava condição de surdocegueira mais severa do que a minha, eu também fui contemplado com atendimento adequado para a condição de surdocegueira. Embora tenha frequentado o curso por quatro anos com essa colega, parece que não me dei conta dessa condição única na minha vida. De fato, como passei muitos anos praticamente isolado do convívio social, devido à depressão e ao atraso no aprendizado da Libras e da inserção na comunidade surda, acabei sentindo dificuldade em me identificar, passando por três segmentos sociais diferentes: comunidade ouvinte, comunidade surda e comunidade surdocega.

Depois de concluir o curso de Letras-Inglês e a especialização, em 2010, no ano seguinte (2011), consegui ingressar no mestrado em linguística na mesma universidade, a UFSC. Dessa forma, mudei-me para a cidade de Florianópolis, iniciando a vida sozinho, independente da família. Foi quando me deparei com limitações mais profundas, tanto da condição de surdocegueira quanto da condição financeira, pois o auxílio do INSS não cobria todas as despesas e, para não o perder (mesmo não sendo suficiente, era fixo), tive que prescindir da bolsa de estudos no mestrado. A alternativa foi dividir uma quitinete com um colega, que, por coincidência, também apresentava algumas características relacionadas à condição de surdocegueira.

Foi durante a realização do mestrado, que comecei a encarar e assumir a condição de surdocego. Embora não participasse de uma associação específica para tal, tive o apoio do Comitê de Acessibilidade e Ambiente de Acessibilidade Informacional (AAI), da UFSC, do qual passei a fazer parte de modo voluntário, por meio de participação em projeto² de apoio aos docentes e funcionários da Associação Catarinense de Cegos (ACIC), que iniciava o atendimento às pessoas com surdocegueira. Enquanto ajudava a docente membro do comitê na orientação dos servidores da ACIC, recebia apoio dessa instituição, como acompanhamento psicológico, orientação, mobilidade (foi quando comecei a usar a bengala) e adaptação ao uso de recursos específicos para baixa visão, adaptando-os para a minha condição de surdocegueira.

Essas experiências, a vivência, os contatos com pessoas surdocegas, com profissionais da área e com instituições especializadas no atendimento às pessoas surdocegas, além do apoio do comitê de acessibilidade e do AAI da UFSC constituíram o suporte necessário para que eu pudesse concluir o mestrado, defendido em 2014. Durante a realização do mestrado, participei de vários concursos para docente em universidades. Aprovado, logo após concluir o mestrado, no início de 2014, fui nomeado para trabalhar na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), onde iniciei meu trabalho como professor de Libras no Ensino Superior, procurando dar atenção a diversos segmentos de pessoas com deficiência, em especial aos surdos e surdocegos. Para esse trabalho, contava com o apoio de intérpretes de Libras e de recursos e tecnologias específicas para leitura e comunicação.

No intuito de me encaixar melhor na área em que fui formado, consegui redistribuição para a Universidade Federal de Uberlândia (UFU-MG), exercendo a função de professor de Libras e com a atenção voltada aos surdos e aos surdocegos, onde também consegui ingressar no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, iniciando o doutorado em 2017.

Hoje, para a participação na vida profissional e social/comunitária, conto com o apoio de intérpretes, guias-intérpretes (uso de Libras no campo visual reduzido), recursos, tecnologias e estratégias diferenciadas para leitura, comunicação e mobilidade, que embora não resolvam as dificuldades, possibilitam levar a vida de modo independente. Assim, considero que as superações são frutos de um processo longo que envolve a força de vontade e a determinação pessoal, bem como o apoio incondicional da família, de profissionais, de outros atores sociais e instituições especializadas que fizeram (e ainda fazem) a diferença abrindo caminhos para novos horizontes.

² Projeto desenvolvido por uma docente que é membro do Comitê de Acessibilidade da UFSC, em parceria com a Associação Catarinense de Cegos (ACIC).

1.1 Experiência com a Língua Portuguesa: pelos caminhos da segunda língua (L2)

Na esteira da experiência com Língua Portuguesa (LP), reconheço minhas limitações. Eu, como pessoa surda/surdocega, nasci ouvinte e logo após concluir a quarta série do ensino primário, em 1979, passei a conviver com a surdez e a baixa visão, característica hoje que me coloca na condição de pessoa surdocega. Como, na época, não existiam políticas públicas, com relação a questões de acessibilidade e sem contato com surdos e sem saber Libras, passei a me comunicar pela escrita, pois quando oralizava era uma comunicação rudimentar, apenas para troca de informações, por exemplo perguntas e respostas, sem interação significativa. Na ausência do som, sem ouvir o que eu mesmo falava, a LP parecia outra língua, o que de fato mais tarde se tornou.

Da quinta série do Ensino Fundamental até a conclusão do Ensino Médio, a falta de interação significativa em debates em sala de aulas e o fato de não entender o que se discutia em grupos criaram uma barreira psicológica e/ou linguística para a minha competência discursiva; o que eu apenas senti/percebi, profundamente, quando ingressei na minha primeira graduação em Letras-Inglês, na qual se realizavam muitas atividades de debates em grupos na sala e eu geralmente ficava sem palavras.

Nesse período, já havia aprendido a Libras, porém não foi possível o acompanhamento por um profissional intérprete de Libras. Com o apoio de alguns professores e de alguns colegas, consegui interagir e participar razoavelmente de atividades discursivas em sala, mas era difícil, porque eu tinha que oralizar, fato que me levou a refletir mais profundamente sobre importância da expressão escrita em português, atividade para a qual sentia haver um bloqueio, pois assim como me faltava a palavra para a expressão oral, eu sentia que faltava também para a escrita. De fato, eu sentia que a expressão, os argumentos não fluíam e que eu não tinha base para isso, porque até então, não havia tido experiências comunicativas significativas que estruturasse essa base.

Ao iniciar os estágios para a conclusão dessa graduação em LP e em língua inglesa, em uma escola para alunos surdos (que na época já havia adotado a política de educação bilíngue de surdos e se encontrava em fase de transição, pois, ainda nem todos os professores eram fluentes em Libras), percebi que, mesmo nessa escola, a maioria dos alunos surdos conviviam com situações semelhantes à minha com relação à expressão e ao uso da língua portuguesa escrita.

Já em minha segunda graduação Letras-Libras, os surdos eram em maioria, com aulas semipresenciais e com estudos via Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA. Nas discussões e atividades, era possível perceber bloqueios em nossas expressões escritas.

E, mesmo no mestrado, essas dificuldades persistiam. Em 2012, tive a oportunidade de participar de um curso de língua inglesa para surdos, no qual a professora fluente em Libras possibilitou uma forma diferente de interação em sala, pois as discussões eram realizadas em Libras e escrevíamos ora em português, ora em inglês. Vivenciamos uma mistura de línguas. Como a professora era fluente em Libras, tinha conhecimento da cultura e identidade surda e experiência nas relações com surdos no espaço acadêmico. Tudo isso proporcionou momentos em que sentíamos liberdade para expressar em Libras, pois, eu, particularmente, tinha medo ou vergonha de errar as palavras em inglês e em português, uma vez que em nossas atividades realizávamos troca de tirinhas com frases escritas com os colegas.

Nessa mesma época, desenvolvendo minha pesquisa de mestrado com um aluno surdo, visando à produção de resumos, usando como metodologia a Abordagem Comunicativa de Ensino de Línguas – ACEL, percebi o diferencial no processo de ensino, de produção de sentidos e de textos, quando a língua e a cultura do professor e aluno se fundem reciprocamente, embora estivéssemos diante do desafio de produzir em uma língua que não era a nossa.

Concluindo o mestrado, ingressei no ensino superior como professor de Libras para ouvintes e, a partir desse momento, sempre era solicitado por surdos, principalmente por aqueles inseridos em cursos de graduação, para que os ajudassem em suas produções textuais, (pois sempre existiu a preocupação quanto à forma da escrita dos textos que, muitas vezes, eram até mesmo rejeitados pelos professores como se o valor de um texto estivesse associado apenas ao semiótico, ou seja, aquilo que está impresso no papel sem considerar o seu sentido e conteúdo semântico-pragmático). Mesmo diante das minhas limitações e dificuldades com relação ao português sempre me coloquei à disposição para “compartilhar experiências” e cooperar com meus pares.

O surdo pensa em Libras, uma outra língua, que envolve outra cultura usada como sua primeira língua (L1), que não possui o seu sistema escrito - o *SignWriting*, largamente difundido no Brasil, e, ao escrever em português sua segunda língua – L2 acaba transferindo as formas desta para a outra, motivo pelo qual muitos tenham uma visão atípica de suas produções. Isso tem gerado sentimento de preconceito, levando muitos surdos a “não escreverem por medo de errar”, até mesmo entre os seus pares. O que na prática não se trata de um “erro”, mas apenas do “emprego inadequado” das palavras e/ou das formas linguísticas em determinada situação de uso da língua.

Isso tem gerado preocupação e inquietação, pois fica evidente a forma equivocada do olhar “do outro” sobre as produções escritas dos surdos e a falta de experiências no tocante ao trabalho com gêneros textuais propriamente dito, “por parte de nós surdos”, que possibilitasse a expressão escrita adequada a cada situação de uso da língua.

2 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O percurso histórico da educação de surdos nos oferece reflexões importantes e profundas para a atualidade dos processos educativos desses atores sociais, devido ao impacto que, ainda em nossos dias, e de modo geral, reflete na visão da sociedade, o que, por sua vez, interfere na formação do currículo, dos métodos e abordagens de ensino aos surdos.

Dito isso, iniciamos essas considerações iniciais, justificando a escolha do título desta tese de doutorado: *Produção textual de surdos sinalizantes de Libras, em português escrito, a partir da modelização didática de gêneros textuais: a escrita de surdos em foco*³.

A escolha se deu no intuito de combinar em um único enunciado questões que envolvam os pressupostos teórico-didático-metodológicos, o contexto de aplicação da pesquisa e as línguas envolvidas no processo de produção textual, pois a capacidade⁴ de produção linguageira⁵ ultrapassa o “ser surdo e a surdez”, ultrapassa os limites do “eu e do outro” criando possibilidades de (re)construção de culturas, de identidades, de subjetividades, ou seja, da autorrepresentação sem, contudo, deixar de ser o “eu primário” – SER SURDO. Nesse sentido, acreditamos que os surdos sejam capazes de se expressarem, interagirem socialmente em português escrito, doravante PE por meio de diferentes gêneros textuais sem perder a sua identidade surda – um ser híbrido.

Observamos que o ensino do PE para surdos pautou-se, no que se refere a aspectos propriamente escolares, em métodos clínico-terapêutico, analítico ou gramatical. Segundo esses métodos, a língua é organizada em estruturas, seguindo uma ordem crescente de complexidade – palavras, frases e textos curtos e descontextualizados, caracterizada pela repetição, substituição e memorização de estruturas linguísticas prevalecendo práticas oralistas na educação de surdos, na perspectiva de que as estruturas trabalhadas fossem generalizadas e usadas em outros contextos, como se a sociedade, de modo geral, fosse única e estática.

No que tange às práticas educacionais e desafios em relação ao aprendizado de uma segunda língua na modalidade oral-auditiva, Karnopp (2005) destaca alguns depoimentos de professores de surdos, assim como de estudantes surdos, e bastante comuns em vários contextos

3 O título inicial da tese foi: Produção textual em Português como segunda língua no contexto de surdos sinalizantes de Libras; - Modelização didática de gêneros textuais, a escrita de surdos em foco. Em reflexões com a banca, durante a defesa, alteramos o título para melhor adequá-lo à proposta da Tese.

4 Neste estudo, o termo capacidade está relacionado a competências intrínsecas dos estudantes (surdos) para produzir textos em português escrito.

5 Com base no ISD, tomamos a expressão “produção linguageira” como a produção de texto que se constitui como fruto de uma ação linguageira na qual o aluno (produtor) assume seu papel de agente e age intencionalmente para atingir os objetivos propostos, usando os textos-discursos, carregados de significação e de sentido, em diversos gêneros em circulação na sociedade, legados de gerações anteriores.

escolares. Com relação aos discursos de professores, é comum encontrarmos depoimentos como esse: “Não aplicamos atividades de leitura e escrita porque os alunos têm extrema dificuldade de ler e escrever” (KARNOPP, 2005). Já na percepção dos alunos, há registros como: “os professores escolhem os livros que devemos ler, sendo assuntos que não satisfazem nossas necessidades de aprendizagem e não fazem parte da nossa realidade de vida e, além disso, são incompatíveis com nossa faixa etária”. Souza (2016) relata sobre depoimentos de professores frente às dificuldades para encontrar uma metodologia de ensino de língua portuguesa para surdos devido ao fato, segundo eles, destes alunos apresentarem dificuldades com a leitura, compreensão e escrita.

Depoimentos dessa natureza podem denunciar uma situação-problema na escola, que se revela, por um lado, pela falta de reconhecimento das competências e das peculiaridades do aluno surdo, e por outro, pela falta de conhecimento da cultura e da identidade surda, juntamente com a forma particular de perceber e de aprender do surdo. Essa situação acaba gerando ainda mais, a falta de experiências e de proficiência desses estudantes em relação a atividades de leitura e de “escrita”, provocando bloqueio à aprendizagem e à interação com textos pertencentes a gêneros específicos, que por sua vez pode resultar numa expressão escrita incompatível com seu nível de escolarização e, com os contextos e situações de uso da língua. Consequentemente, compreendemos, por esses depoimentos, que há um grande número de surdos que ao concluir sua escolarização básica, não é capaz de ler e escrever fluentemente, nem de ter domínio dos conteúdos pertinentes ao seu nível de escolarização.

Para surdos sinalizantes da Libras, o aprendizado de PE, uma língua diferente da sua⁶, envolve aprender outra cultura, o que requer uma interação com um professor que seja conhecedor de ambas as línguas/culturas. No entanto, em muitos ambientes escolares, o professor não tem o conhecimento suficiente da cultura e, até mesmo, em alguns casos, não é fluente na língua do aprendiz, colocando-se como um mero avaliador de sua escrita (SILVA; NEMBRI, 2008), avaliando como foco o domínio das estruturas da língua, palavras e frases, sem considerar o seu valor semântico-pragmático e o seu uso em contextos diversos, o que desestimula o aluno para a produção (SOUZA, 2016). Essa prática denota, como afirma Geraldi (1996), a falta de experiência no trabalho com textos, que impossibilita o processo de produção em gêneros específicos, pois, para isso, ele precisa de estímulos e de conhecimentos para a ação linguageira expressas em textos.

6 Considerando que a língua do surdo usada como sua L1, no caso os participantes desta pesquisa, seja a Libras em forma particular.

Esse retrospecto e as minhas experiências com o uso de PE motivaram a realização desta pesquisa, levaram-me a propor, na qualidade de professor, um novo viés metodológico para o ensino e a análise de produções textuais por indivíduos surdos a partir do trabalho com gêneros de textos e uso da Libras.

No Brasil, assim como no resto do mundo, as pesquisas do norte americano William Stokoe (1960) impulsionaram os estudos sobre as línguas de sinais, em específico sobre a Libras e sobre educação dos surdos. Os estudos de Stokoe abriram caminhos para revolucionar as abordagens educacionais dos surdos, deixando o oralismo, passando à comunicação total e adentrando a abordagem bilíngue⁷ em educação de surdos que defende, no caso do Brasil, a Libras seja a primeira língua, doravante L1 e a LP, na modalidade escrita, a segunda língua, doravante L2 do sujeito surdo. Dessa forma, importa traçarmos um percurso no estado da arte sobre pesquisas que envolvam a produção de textos por/dos surdos.

2.1 O estado da arte sobre a produção de textos por/dos surdos: contextualizando o processo de sua educação

A primeira publicação referente à uma proposta educacional, enfatizando o PE para surdos, no Brasil, data de 1997, “Educação de Surdos, aquisição da linguagem”, de Ronice Muller de Quadros; em 2004, de Heloisa Maria Moreira Lima Salles *et al*, “Ensino de Língua Portuguesa para Surdos, caminhos para a prática pedagógica”; em 2005, de Maria Cristina da Cunha Pereira, “Leitura, Escrita e Surdez”; em 2007, de Ana Cristina Guarinello, “O Papel do Outro na Escrita de Sujeitos Surdos”; em 2010, de Sandra Patrícia de Faria do Nascimento, “Português como Segunda Língua para Surdos I”; em 2014, de José Carlos de Oliveira, “Leitura e Escrita do Português como Segunda Língua: a experiência de um professor surdo com um aluno surdo no contexto acadêmico”.

Em 2020, foram constituídos cinco (5) grupos de trabalho, com vinte e seis (26) pesquisadores renomados das diversas regiões do país para uma discussão acerca do currículo de LP como L2 para surdos. Esses grupos de estudo, organizados e liderados pela professora e pesquisadora Sandra Patrícia de Faria do Nascimento, produziram seis (6) volumes da obra intitulada *Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para surdos*, composta por um caderno introdutório e mais cinco (5) cadernos, cada um com uma

⁷A abordagem educacional bilíngue de surdos visa capacitar a pessoa surdas para a utilização de duas línguas: a língua de sinais e a língua da comunidade ouvinte. Essa abordagem iniciou-se nas escolas de surdos a partir dos anos 1990, porém, ganha corpo e espaço no sistema educacional a partir do Decreto nº 5.626/2005.

proposta curricular para um ano, isto é, para a educação infantil, ensinos fundamental, médio e superior (BRASIL, 2021).

Além dessas pesquisas e publicações, temos o Decreto nº 5626/2005, que assegura entre outras providências, o ensino de LP para surdos como L2 (BRASIL, 2005), a Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014) e mais recentemente a Lei nº 14.191/2021, que altera a Lei nº 9.394/1996 para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos (BRASIL, 2021).

Embora haja abundantes publicações que abordam propostas de ensino do PE e produção de textos para e por surdos e o apoio da legislação para a educação bilíngue desses sujeitos, ainda, em nossos dias, não se pode falar em modelo único, pois “quase” todas as escolas – de e para surdos⁸, estão em processo de construção de uma proposta bilíngue baseadas nesses autores e nesses documentos a partir de experiências locais.

Dado o que foi exposto, no que tange à aprendizagem da escrita do português por surdos, constatamos que a maioria das pesquisas no Brasil aborda questões relacionadas aos seguintes aspectos: i) metodologias ineficientes empregadas no ensino a esses sujeitos; ii) dificuldades apresentadas pelos surdos para a apropriação da escrita e a construção atípica dos textos produzidos por esses sujeitos sem, muitas vezes, considerar as suas peculiaridades e iii), o valor semântico/discursivo de suas produções (GUARINELO, 2007).

Esse quadro pode ser decorrente de fatores linguísticos e socioculturais, além da ausência de uma língua de sinais compartilhada no espaço escolar. Segundo Sacks (1990), a falta de acesso a uma língua de sinais compartilhada desde cedo e em múltiplos espaços, como na escola, acaba tendo consequências desastrosas, as quais podem influenciar nos níveis de compreensão leitora e de produção escrita. Não basta o conhecimento e/ou o domínio da língua do aluno pelo professor, é necessário também o conhecimento e a compreensão da cultura e da identidade dos aprendizes surdos, o que caracteriza como uma língua comum, pois professor e aluno compartilham experiência de modo entendível, possibilitando ao aluno a compreensão e a aprendizagem de uma L2 na forma escrita mediante a interação por meios visuais.

Dessa forma, ressaltamos a importância da língua de sinais como língua de ensino, instrução, comunicação e interação em sala de aula. Nesse sentido, percebemos, como afirma Coracini (2007), a característica híbrida do espaço escolar bilíngue, mais precisamente da sala de aula com alunos surdos, principalmente no que tange ao trabalho com a LP, por envolver

8 Quando tratamos de escolas “de” e “para” surdos, nos referimos às escolas bilíngues, a partir de pesquisas relacionadas, e com base em documentos oficiais.

duas línguas, duas culturas que se desdobram em diferentes formas de identificação e (re)constrói essas formas identitárias e subjetivas.

Ao investigar sobre processos de ensino-aprendizagem de produção textual em PE por surdos, por meio de um Modelo Didático de Gêneros, doravante MDG – sequência didática, doravante SD, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD), a partir das palavras-chave “surdos, língua portuguesa, gêneros textuais e modelo didático de gênero”, obtivemos como resposta apenas uma pesquisa que trouxe estudos, a partir de uma SD, desenvolvida com alunos surdos, porém, nesse estudo, Moda (2017) descreve um trabalho relacionado à construção de conceitos científicos, a partir do ensino de ciências por meio da linguagem imagética. No entanto, na pesquisa de Moda (2017), os conceitos construídos pelos surdos são a partir de sua língua, ou seja, na Libras, sua L1. A pesquisadora se utiliza de uma SD adaptada para o desenvolvimento do estudo, no entanto, a referida pesquisa não trata de produção textual, escrito em PE e envolvendo gêneros textuais.

Defendemos a possibilidade de os surdos produzirem textos escritos em português tanto em gêneros textuais escolares como também em gêneros de áreas científica-acadêmica, fundamentando-se em uma concepção de linguagem como atividade, como lugar de interação humana, entendida como espaço de produção de linguagem de constituição de sujeitos (PEREIRA, 2014); linguagem essa como meio de construção de identidades híbridas, ou seja, identidade móvel, dinâmica dos sujeitos (CORACINI, 2007). Enfim, uma linguagem entendida como atividade languageira em que os sujeitos constroem seu mundo representado (BRONCKART, 1999)⁹. Assim, decidimos realizar essa pesquisa na perspectiva de um novo olhar, de um novo modo de ensinar e de aprender e de um novo modo de analisar as produções textuais dos surdos.

Sendo assim, visando a atender as necessidades dos participantes desta pesquisa, expressas no questionário inserido no formulário de inscrição para o curso¹⁰ “Modelo didático sequencial de ensino de português escrito para surdos por meio de gêneros textuais”¹¹ ofertado

9 A Proposta original de Bronckart em sua publicação “Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo”, publicado no Brasil pela primeira vez em 1999, tem como foco o ensino das línguas naturais, mais precisamente a língua materna. No entanto, ressaltamos que estamos usando a proposta em outros contextos, em um contexto de ensino de segunda língua, envolvendo língua de modalidades distintas.

10 O curso ofertado constitui-se como uma ação extensionsita da UFU, aprovada pelo Sistema de Informação de Extensão - SIEEX. O projeto do curso foi submetido à análise do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia, sendo aprovado pelo parecer consubstanciado nº. 3.397.581, emitido em 17 de junho de 2019, protocolo CAAE 14625119.7.0000.5152. Os Termos de Consentimento Livre Esclarecido – TECLE (Apêndice A, B e C).

11 Optamos por utilizar a designação gêneros textuais. Sabemos que existe uma divergência terminológica relacionada a diferentes filiações teóricas, bem como uso distinto para “gênero textual” e para “gênero discursivo”

para a geração dos dados “por que você deseja participar deste curso?”, optamos por trabalhar inicialmente com o gênero resumo, um gênero da ordem do EXPOR, acreditando ser o gênero textual que mais se aproximava de seus interesses e necessidades de aprendizagem, por considerar também assim como afirmam Machado; Lousada; Abreu-Tardelli (2004), que as capacidades de linguagem necessárias a sua produção são igualmente indispensáveis para a produção de outros gêneros, principalmente os da área acadêmica, foco de interesse e necessidades dos participantes desta pesquisa.

No entanto, considerando a falta de experiências dos surdos, participantes, com relação à produção textual por meio de gêneros, optamos por trabalhar primeiramente com o gênero relato pessoal (*relato de experiências vividas*), um gênero relatado da ordem do NARRAR, como preparação, como uma motivação para a produção textual no gênero *resumo*. Em relação a esse gênero (relato de experiência vivida), segundo a BNCC, a habilidade (EM13LP) Brasil (2018, p. 76) propõe “Apresentar-se por meio de textos multimodais diversos (perfis variados, *gifs* biográficos, *biodata*, currículo *web*, vídeo currículo etc.) [...] para falar de si mesmo de formas variadas, considerando diferentes situações e objetivos”.

Escolhemos esse gênero de tipologia narrativa, porque ele possibilita a interação pela linguagem e também como forma de exercitar a prática da escrita, visando depois o trabalho com o gênero resumo, mas também por considerarmos este último um gênero mais específico, como um processo de aprendizagem contínuo, pois o domínio de um gênero não está ligado, exclusivamente, a ele próprio, podendo ser utilizado na produção de outros gêneros, o que pode contribuir com a melhoria do desenvolvimento das capacidades de linguagem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004a).

Desse modo, a fim de desenvolver capacidades de linguagem para a produção de textos nos gêneros escolhidos em diferentes contextos, optamos por utilizar a proposta metodológica MDG (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004b), que tratam da organização do trabalho do professor com relação aos gêneros (sistematização das características de um gênero de texto) para o desenvolvimento da SD proposta (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Para analisar os dados que compuseram os MDG, a partir dos quais elaboramos as duas SD nos baseamos no modelo de análise do Interacionismo Sociodiscursivo, doravante ISD (BRONCKART, 1999) e em especialistas como Köche *et al.* (2012) – gênero relato de experiência vivida e Medeiros (2009), Machado; Lousada e Abreu-Tardelli (2004) e Cotentin-

em materiais didáticos e produções científicas, no entanto, nosso estudo não objetiva o aprofundamento nessa discussão.

Rey (1995) – gênero resumo. Para a análise dos textos em Libras (usados apenas para a elaboração do MDG), nesses dois gêneros, seguindo as características linguísticas da Libras, apoiamo-nos em Quadros e Karnopp (2004).

Por fim, a nossa pesquisa se insere no estudo de caso a partir de Nunan (1992), pelo fato de se tratar de um estudo com sujeitos oriundos de “grupo linguisticamente específico – os surdos”. Insere-se também no campo da Linguística Aplicada (LA), pois os estudos na LA, partem da análise de um problema com o qual as pessoas se deparam ao usar a linguagem nas práticas sociais, em um dado contexto, assim utilizando metodologias que possam ajudar a resolvê-los, criando uma nova perspectiva para a sua resolução. Além disso, lida com sujeitos sociais heterogêneos, ou seja, grupos com especificidades linguísticas próprias e que vivem à margem da sociedade por questões de gênero, etnia, raça, identidade, cultura, língua, entre outras, o que contribui com o estudo de caso e com a nossa pesquisa (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006; RAJAGOPLAN, 2006). Com esta investigação, esperamos contribuir com os estudos voltados ao ensino da produção de textos em PE por surdos em gêneros diversos, por meio de SD, constituindo-se ainda como motivação aos estudos da produção de gêneros em língua de sinais.

Por assim ser, após esse processo de busca, empreendemos uma pesquisa, inserida no arcabouço da LA, a partir de um estudo de caso e que teve, como universo da pesquisa, a Universidade Federal de Uberlândia – UFU, localizada em Minas Gerais, onde foi oferecido um curso de “Português Escrito para Surdos”, formalizado como curso de extensão da UFU, aprovado pelo Sistema de Informação de Extensão – SIEEX, no qual foram produzidos textos no gênero Relato pessoal – *relato de experiência vivida* e no gênero *resumo*. O curso que foi usado como instrumento para a geração de dados teve 80 horas/aulas e ocorreu nos meses de abril a dezembro de 2019. Os sujeitos (doravante participantes¹²) da pesquisa são surdos sinalizantes/fluentes em Libras e membros ativos da comunidade de surdos, de diferentes faixas etárias e de diferentes níveis de escolarização.

2.2 Objetivos e perguntas da pesquisa

Como objetivo geral da pesquisa, buscamos investigar e analisar o desenvolvimento das capacidades de linguagem mobilizadas na produção dos gêneros *relato de experiência vivida* e

12 Fizemos a opção pelo uso do termo participante, conforme propõe a Resolução Nº 510, do Conselho Nacional de Saúde, datada de 07 de abril de 2016, para identificar os seres humanos que fazem parte de pesquisas de forma esclarecida e voluntária, mediante consentimento, independentemente da linha teórica do estudo.

resumo dos sujeitos surdos sinalizantes da Libras como primeira língua, em suas produções textuais em português escrito, por meio de sequência didática elaborada para um curso de português ensinado com metodologia de ensino de segunda língua para surdos.

Entre os objetivos específicos, buscamos: (a) verificar se o trabalho desenvolvido com as sequências didáticas ancorado em uma proposta de ensino de segunda língua (L2) pode contribuir para a produção textual dos participantes; (b) analisar as propriedades observáveis (características) expressas nas produções textuais nos gêneros *relato de experiência vivida* e *resumo* para construir sua representação por meio da ação de linguagem; e (c) verificar se as capacidades de linguagem mobilizadas pelos participantes na produção inicial nos gêneros *relato de experiência vivida* e *resumo* apresentam diferenças nas produções finais dos textos nesses gêneros.

Para atingir esses objetivos, nossas análises buscam responder as seguintes questões:

1) Em que medida o trabalho com as sequências didáticas (SD) ancorado em uma proposta de ensino de L2 orienta e contribui com o aprimoramento das produções escritas dos surdos nos gêneros *relato de experiência vivida* e *resumo*?; 2) Que características foram identificadas nas produções iniciais (PI) e nas produções finais (PF) dos participantes surdos nos gêneros *relato de experiência vivida* e *resumo*?; e, por fim, 3) O que todo esse processo de produção textual representa sobre as capacidades de linguagem desenvolvidas em um gênero e outro?

2.3 Organização da tese

A tese compõe-se de 7 seções, além das considerações finais, e traz uma explanação dos pontos teóricos subjacentes à presente pesquisa sob uma perspectiva teórica Interacionista Sociodiscursiva e do ensino de PE para surdos. Para isso, dividimo-la da seguinte maneira: na **primeira seção**, apresentamos o memorial e a experiência vivida com a L2. A **segunda seção** é destinada para as considerações iniciais sobre a pesquisa, incluindo o estado da arte. As especificidades da escrita e seus desafios é tópico principal da **terceira seção**. Para discorrer sobre o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), destinamos a **quarta seção**. Na **quinta seção**, o foco recai no uso de textos para o ensino aos surdos, a partir de uma SD. Os procedimentos metodológicos são explicados na **sexta seção**. Para apresentar os resultados da pesquisa, a análise do *corpus* gerado, temos a **sétima seção**. Em suma, essa pesquisa traz em seu bojo discussões sobre: a) gêneros textuais; b) capacidades de linguagem necessárias ao processo de produção; c) modelo de análise de textos proposto pelo ISD, o MDG, a SD; d) aspectos gerais da escrita, a escrita e os surdos; e) o ensino de PE para surdos; f) o espaço híbrido de

aprendizagem; g) análises e as discussões dos dados, com as análises das produções iniciais (PI) e das produções finais (PF), nos gêneros *relato de experiência vivida* e *resumo*. Para isso, usamos os preceitos teórico-metodológicos, principalmente das teorias de Dolz e Schneuwly (2004); Bronckart (1997, 1999) e recorrendo, em alguns momentos, aos estudos enunciativos da língua, como os de Bakhtin (1988, 1997, 2006), já que este último é um dos grandes teóricos do estudo de gênero.

3 AS ESPECIFICIDADES DA ESCRITA E SEUS DESAFIOS

Nesta seção, são exploradas as especificidades da escrita e seus desafios. Na seção 3.1, apresentamos as particularidades e as etapas da escrita. A seção 3.2 é destinada para discorrer sobre a escrita como processo interativo. A escrita e os surdos representam o tópico da seção 3.3. Considerado que ainda há caminhos tortuosos que perpassam pela prática de linguagem escrita, a seção 3.3.1 é reservada para essa discussão e, para os quais, apontamos também possibilidades para mudança, na 3.3.2.

3.1 As particularidades e as etapas da escrita

Os estudos linguísticos sobre a escrita apontam que ela é um processo composto de diferentes fases que se ligam recursivamente, envolvendo o planejamento, a escrita, a revisão, a análise e a reescrita. Todas essas fases exigem reflexões que evidenciem a necessidade de considerar todo o processo. Isso significa abordar etapas novas ao processo e, outras que são, muitas vezes, relegadas (LEITE, 2012, p.141). Antunes (2003, p. 45), que concebe uma visão interacionista da linguagem, assevera que a “a escrita supõe um encontro, assim como um envolvimento entre os sujeitos, para que a comunhão de ideias possa ser efetivada. Koch (2002, p. 17) também corrobora essa visão, ao afirmar que “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que, dialogicamente, nele se constroem e são construídos”.

Sobre as etapas de planejamento, já mencionadas por Leite (2012), ressaltamos que elas são essenciais, afinal produzir um texto não é uma tarefa simples, conforme argumenta Antunes (2003, p. 54):

produzir um texto não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita.

Desta forma, nesta seção, buscamos refletir sobre essas etapas, relacionando-as ao processo de ensino de produção escrita em uma segunda língua, em um contexto específico de aprendizagem, envolvendo sujeitos surdos que, a partir de suas singularidades, buscam desenvolver e aprofundar suas capacidades de linguagem para a produção de textos por meio de gêneros textuais.

Para desenvolvimento das capacidades de linguagem, é preciso entender que a produção textual é um processo, que vai ter início a partir do planejamento (momento que se delimita o tema, os objetivos, o gênero, o leitor pretendido), segue para a escrita (momento em que se registra o que foi planejado) e por último, temos as etapas da revisão e reescrita (momento em que se faz a seleção do que é essencial e do que não é), para então poder circular o texto (ANTUNES, 2003; LEITE, 2012).

Segundo Fiad e Mayrink-Sabinson (2001), a escrita é compreendida como um processo complexo e contínuo de construção de conhecimento que envolve o planejamento, a execução do texto pelo próprio autor, a revisão e a modificação por meio da reescrita. Esse processo evidencia esforço e consciência do agente produtor, reforçando que a escrita é uma construção que se processa na interação, na qual a revisão se constitui em um momento que demonstra a vitalidade desse processo construtivo (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991).

Nesse sentido, a escrita vai além da grafia das palavras, envolvendo também o domínio de conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo, que são construídos por meio de interações sociais (VYGOTSKY, 1987). Dessa forma, a escrita “produção de textos” é vista como um objeto cultural, concebendo sua aprendizagem como a apropriação de um novo objeto de conhecimento, com propriedades específicas para serem usadas como suporte de ações e de interações sociais (FERREIRO, 1995), caracterizando-se como ação de linguagem por meio de textos; como discurso que, por estarem associados a diferentes situações de comunicação, assumem diferentes aspectos, de acordo com o contexto no qual ocorrem (BRONCKART, 1999).

3.2 A escrita como processo interativo

Na perspectiva da teoria histórico-cultural de Vygotsky (2000), a escrita é um sistema simbólico de signos e instrumentos, uma função cultural complexa e uma função psíquica superior. Nesse sentido, a escrita é entendida como:

- a. mediadora das relações do homem consigo mesmo, desenvolvendo nele as funções superiores de abstração, memorização mediada e raciocínio lógico, vista como instrumento;
- b. mediadora das relações do homem com o meio, servindo para comunicar e expressar;
- c. mediadora das relações humanas e sociais, mediante as diversas funções assumidas pela escrita.

Para Geraldi (1991) e Sercundes (1997), a escrita é um processo de interação de atividades e de indivíduos em processo de ensino e aprendizagem, que considera as condições de produção sistematizadas e elaboradas a partir dos pressupostos de Bakhtin (2006), os quais orientam o processo de produção para que:

i) se tenha o que dizer - se tenha uma razão para se dizer o que se tem a dizer; ii) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; iii) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; (iv) se escolha as estratégias para realizar essas condições (GERALDI, 1991, p.160).

De acordo com Geraldi (1991), é no texto que a língua se revela, quer seja enquanto conjunto de formas, quer seja enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação, marcada pela temporalidade e suas dimensões.

Assim, cabe, ao professor: (a) promover as condições necessárias para que o aluno compreenda as razões de construir certos conhecimentos; (b) oferecer opções de sentido, para que o aluno se interesse e tenha condições de produzir seus textos; (c) criar possibilidades para que o aluno tenha em mente a finalidade e a função social da escrita, compreendendo o funcionamento da linguagem (FUZA; CASTRO, 2016). Em outras palavras, o professor deve se colocar na posição de auxiliar, como coprodutor do texto, orientando o aluno produtor nas diferentes etapas do processo produtivo (MENEGASSI, 2010).

Sob a perspectiva da linguagem como prática social, o produtor do texto reflete sobre a própria escrita, envolvendo as diferentes etapas de produção, bem como seus possíveis leitores. Nesse sentido, Koch e Elias (2006) afirmam que tanto o produtor quanto o leitor do texto são vistos como autores sociais, e se constituem sujeitos ativos que se constroem e são construídos nos textos de forma dialógica.

Assim, ressaltamos o papel da linguagem na formação e na organização dos processos psicológicos humanos. Como afirma Bronckart (2006), a linguagem é responsável por organizar a expressão de sentimentos, pensamentos, emoções e conhecimentos. Logo, nessa concepção, produzir um texto supõe vários aspectos e várias etapas interdependentes e intercomplementares que vão desde o planejamento do que se vai escrever até a reescrita do texto que concebe à escrita o *status* de atividade interativa e de processo dialógico na construção social coletiva (ALVES, 2014; GARCEZ, 2004). Nesse sentido, produzir linguagem implica a produção do discurso que se manifesta linguisticamente por meio do texto, no caso de nossa pesquisa, o texto escrito. Assim, conforme defendem Geraldi (1991) e Bronckart (1999), o texto torna-se um espaço interativo no qual os interlocutores se constroem e são construídos de maneira dialógica.

Com relação ao conhecimento, Vygotsky (1934/2014b) enfatiza a necessidade de o ensino dos conceitos científicos considerar o conhecimento cotidiano do sujeito, relacionando-o, permitindo a significação concreta desses e a categorização sistemática dos primeiros. Em outras palavras, Vygotsky defende a ideia de que os conceitos científicos não substituem os conceitos espontâneos, contudo, o autor defende a existência de uma forte correlação entre eles.

Dessa forma, os conceitos espontâneos (conhecimento do cotidiano) vão sendo construídos pelo sujeito por meio de suas interações cotidianas com o outro e vão se desenvolvendo, enquanto os conceitos científicos são aprendidos por meio do processo de ensino e de aprendizagem e precisam dos conceitos espontâneos como base.

Segundo Vygotsky, o aprendizado, geralmente, ocorre antes do desenvolvimento, o curso de ambos não é simultâneo, não coincide, pois cada um tem uma relação temporal em cada sujeito. O autor ressalta a importância da colaboração entre os pares (sujeitos), ou seja, o valor das interações sociais no processo de aprendizagem e defende que o ensino (aprendizagem) deve se adiantar ao desenvolvimento e se tornar um propulsor deste.

Nesse sentido, Vygotsky (1934/2014b) apresenta o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP – e a define como a distância entre o nível de desenvolvimento real – representado pela capacidade do aluno naquilo que pode fazer sozinho e o nível de desenvolvimento potencial – aquilo que ele consegue realizar com a ajuda de um colaborador mais experiente. Assim, a partir daquilo que o aluno já sabe, já domina, apresenta-se algo novo que amplie o seu repertório.

Com relação à linguagem escrita, Vygotsky (1931/2012a) defende que a escrita deve ser ensinada como algo necessário. Para o autor, o aluno precisa compreender a escrita não como uma atividade exclusivamente escolar, mas como um conhecimento necessário para a vida. A escrita precisa ter sentido para o aluno, sendo compreendida como uma necessidade natural e não como um treino. Dessa forma, a escrita deve ser ensinada como atividade de linguagem, como prática social, como discurso.

Como afirmam Malaquias e Pereira (2012), a língua só existe em sociedade em contextos comunicativos em que o sujeito se identifica ‘com’, ‘no’ e ‘mediante’ o outro, por meio da interação, da troca que permite ação comunicativa e transformadora. A partir do uso situado da linguagem, os sujeitos se constroem, se modificam e modificam o meio social. No entanto, essa construção de sujeito mediante a prática da linguagem, com o outro por meio da escrita do Português pelos surdos, não implica perda de sua identidade como sujeitos surdos membros ativos de suas comunidades, mas uma multiplicidade de possibilidades na construção

de sua representação como sujeitos ‘híbridos’, bilíngues, conhecedores de duas línguas de modalidades distintas.

Acreditamos que, por meio do desenvolvimento das capacidades de linguagem, os surdos são capazes de compartilhar uma mensagem escrita linguisticamente organizada e de realizar produções escritas capazes de produzir efeitos sobre o destinatário (BRONCKART, 1999). Sob essa perspectiva, como afirmam Geraldi (1991; 2004) e Bronckart (1999), a produção textual é vista como um ato de interação entre os sujeitos, por considerar o contexto de produção, por objetivar o desenvolvimento de capacidades de linguagem.

3.3 A escrita e os surdos

O percurso histórico da educação de surdos nos oferece reflexões importantes e profundas para a atualidade dos processos educativos desses sujeitos. Isso devido ao impacto que ainda em nossos dias, reflete na visão da sociedade, de modo geral, o que, por sua vez, interfere na formação do currículo e dos métodos e abordagens de ensino aos surdos.

É de conhecimento que o processo de ensino e de aprendizagem dos sujeitos surdos, ao longo da história, tem interferido negativamente no seu desenvolvimento como sujeito. Contudo, na área da Linguística Aplicada, mais precisamente na área dos estudos surdos¹³ no contexto educacional, com enfoque na educação bilíngue, encontramos algumas pesquisas que refletem, ainda em nossos dias, o retrocesso no processo educacional que envolve a comunidade surda e a visão de alguns pesquisadores, ao apontarem novas possibilidades na busca de novos caminhos como apresentaremos a seguir.

3.3.1 Caminhos ainda tortuosos

Ao olharmos o percurso histórico do ensino da escrita aos surdos, constatamos que as concepções e práticas seguem a mesma linha teórica que, por muito tempo, predominou, qual seja, a concepção de escrita como transposição de unidades sonoras que transformou o que

¹³ A área dos estudos surdos envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão com a comunidade surda em geral, bem como com alunos de graduação, mestrado e doutorado; tem o apoio de profissionais que atuam em diferentes instituições e/ou órgãos federais, estaduais e Organizações não governamentais – ONG, como a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS; faz referências às discussões acerca de teorias e de pesquisas específicas da comunidade e do movimento surdo, na busca por novas perspectivas no campo educacional, mais especificamente, no contexto da educação bilíngue (REIS, 2006).

deveria ser um processo de ensino e de aprendizagem de leitura e escrita, em sessões de terapia da fala, excluindo do processo a língua de sinais.

Essa prática, segundo Sanches (1999), visava à reabilitação auditiva, oferecendo aos estudantes surdos a possibilidade de superar sua limitação auditiva como condição para interagir com a sociedade ouvinte e ao modo do ouvinte como se o desenvolvimento da linguagem fosse dependente da eficácia oral-auditiva. Como resultado, percebe-se o baixo nível de desenvolvimento das capacidades de linguagem desses estudantes, sobretudo com relação às capacidades linguístico-discursivas, não só em relação à escrita, mas, também, em relação à compreensão leitora.

Nesse contexto, segundo Fernandes (2006) e Pereira (2009), as atividades de produção escrita baseiam-se em exercícios como: (i) relacionar palavras a figuras apresentadas; (ii) copiar palavras, com a finalidade de memorização de palavras escolhidas pelo professor. Ainda conforme Pereira (2009), a partir da memorização de algumas palavras, trabalha-se com frases, porém, seguindo modelos pré-estabelecidos e descontextualizados de qualquer situação vivida pelos alunos (TRENCH, 1995).

Essa condução resulta na produção de frases sem sentido, as quais revelam a falta de conhecimento da LP, por parte dos alunos (PEREIRA, 2009). Nessa concepção de escrita, segundo Ferreiro (1995), se o aluno não conseguisse articular os sons correspondentes às palavras, conseqüentemente não conseguiria escrever.

Fernandes (1990), ao analisar produções escritas de história por sujeitos surdos com idade superior a 18 anos e em graus de escolaridade que variam da 4ª série do Ensino Fundamental¹⁴ ao Ensino Superior completo, identificou uso inadequado de elementos gramaticais relacionados ao uso dos verbos em suas conjugações, uso de preposições, omissão de conectivos e de verbos de ligação, falta de domínio e uso restrito de certas estruturas de coordenação e subordinação. Esses resultados foram corroborados pelos estudos de Tedesco (2001) e de Streiechen e Krause-Lemke (2014).

Essa pesquisadora defende também que esses problemas nas produções dos surdos não estão relacionados à questão de surdez, mas à falta de contato linguístico, ou seja, à falta de contato que esses sujeitos têm com o PE. Em muitas situações de surdos em família de ouvintes, não há uma língua compartilhada por consequência, não há interação comunicativa nem mesmo pela escrita, implicando negativamente no desenvolvimento linguístico e cognitivo desses

¹⁴ Equivalente a 5ª série do Ensino Fundamental nos módulos estabelecidos pelo Ministério da Educação – MEC atualmente.

sujeitos, pois eles constroem seus conhecimentos visualmente na interação com o outro, em uma língua acessível (FERNANDES, 1990).

3.3.2 Possibilidades de mudança

O advento de novas perspectivas educacionais para os surdos ocorreu a partir de 1960, com a publicação da pesquisa do norte americano William Stokoe, intitulada “*Sign Language Structure: an Outline of the Visual Communication System of the American Deaf*”. Foi demonstrado, nesse estudo, que a Língua de Sinais Americana é uma língua com todas as características das línguas orais. Impulsionadas por esse estudo, muitas outras pesquisas surgiram ao redor do mundo sobre as línguas de sinais e de novos métodos para o ensino aos surdos.

Nos anos 70, iniciou-se, inclusive no Brasil, a adoção de sinais na educação dos surdos, implementando a filosofia que ficou conhecida como “comunicação total”. Para isso, eram utilizados, além da fala, os gestos naturais da língua de sinais, do alfabeto digital, da expressão facial e de aparelhos de amplificação sonora para transmitir linguagem, vocabulário, conceitos e ideias caracterizando-se o uso concomitante de duas línguas (GUARINELLO, 2007).

A comunicação total não surtiu efeitos significativos no desempenho acadêmico dos surdos, pois foi considerado impossível o uso simultâneo de duas línguas. Pelo fato de os professores serem ouvintes, a língua de sinais era assujeitada à língua oral, sendo usada apenas como apoio ao ensino. Além disso, em virtude do duplo desempenho, o uso da língua majoritária era afetado pelo ritmo da fala. A comunicação total visa à comunicação, mas exclui o contexto de produção e os processos interativos entre os sujeitos, bem como o uso efetivo e afetivo da língua de sinais.

No final da década de 1970, principalmente nos Estados Unidos, os surdos, como membros de uma comunidade com especificidades linguísticas e com uma língua própria, a língua de sinais, reivindicam a língua e a cultura específica de suas comunidades. Inicia-se um movimento reivindicando o direito de usar a língua de sinais como primeira língua e aprender a língua majoritária como segunda língua, de preferência na modalidade escrita (PEREIRA, *et al.* 2011, p. 13).

Assim surgiu a opção pela abordagem bilíngue para os surdos, a qual é caracterizada pelo uso da língua de sinais da comunidade surda e pela língua da comunidade majoritária em turnos distintos. Entre as décadas de 1980 e 1990, essa abordagem foi ganhando cada vez mais adeptos, a começar pelos Estados Unidos, Escandinávia, alguns países da Europa e da América

latina. A abordagem bilíngue de educação de surdos pressupõe que o surdo deve adquirir, como primeira língua, a língua de sinais de sua comunidade, considerada a sua língua natural, e como segunda língua, a língua oficial de seu país (GUARINELLO, 2007).

Segundo Skliar (1997a), a concepção bilíngue de educação de surdos se enquadra na concepção socioantropológica de sujeito. Nessa concepção, considera-se como surdos os sujeitos que, independentemente do grau de surdez, “formam uma comunidade linguisticamente específica caracterizada por compartilhar uma língua de sinais e valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios” (SKLIAR, 1997b, p. 102). Já a surdez é vista como uma diferença na forma como o sujeito terá acesso às informações do mundo, como uma característica natural da pessoa surda, devendo ser respeitada em suas especificidades linguísticas (SKLIAR, 1997b). Além disso, considera-se o surdo como sujeito com direito a língua e a cultura próprias e que a língua de sinais constitui a pessoa surda e possibilita o seu desenvolvimento integral (PEREIRA, *et al*, 2011, p. 21-22).

Guarinello (2007, p. 33) destaca o fato de que essa concepção bilíngue considera os surdos como comunidades observando que os surdos, filhos de pais surdos, apresentam melhor desempenho acadêmico e maior habilidade para aprender a linguagem oral e escrita, ressaltando a importância da língua de sinais e a relevância das relações que esses atores sociais estabelecem com seus interlocutores, sejam eles filhos de pais surdos ou ouvintes.

Nesse sentido, Skliar (1997a) afirma que a experiência prévia com uma língua contribui para a aquisição da segunda língua e oferece mecanismos necessários à busca e à organização dos dados linguísticos e o conhecimento geral e específico da linguagem.

Partindo dessa hipótese, segundo Fernandes (1990; 2003), os surdos, assim como qualquer sujeito ouvinte, necessitam ter conhecimento de mundo para que produzam sentidos ao contextualizá-los em seus escritos. Necessita-se igualmente de conhecimento sobre a escrita para que disponham de recursos adequados a cada situação de comunicação para a qual necessitam agir (PEREIRA, 2009). Ressaltamos a importância do reconhecimento das capacidades de linguagem e dos conhecimentos dos estudantes refletidos nos textos produzidos em diferentes gêneros que marcam o desenvolvimento de produção de textos como práticas sociais e discursivas. Svartholm (1994) aponta para a importância da língua de sinais para a tradução dos textos como base para a aprendizagem da escrita¹⁵. Oliveira (2014) defende o uso

¹⁵ Defendemos a proposta de Svartholm (1994). Contudo, entendemos que o estudo faz parte de um período de transição das práticas oralistas para as práticas bilíngue. Dessa forma, assim como Oliveira (2014), defendemos que a prática não se caracteriza como um processo tradutório do texto escrito para a língua de sinais, mas sim uma leitura interpretativa do sentido do texto escrito.

da língua de sinais no processo interativo entre professor e aluno surdos, no qual o professor deve exercer a função de mediador entre o aluno e o objeto de aprendizagem, na construção conjunta de conhecimentos que mediarão a produção escrita.

Nesse processo, a língua de sinais deve ser a língua de ensino, instrução, comunicação e de interação, a partir da qual se estabelecem as relações professor e alunos. Acreditamos que o uso significativo dessa língua, não apenas estabelece diálogos efetivos com o meio, mas também na produção e compreensão da escrita possibilitando ao surdo assumir o papel de interlocutor e de autor-leitor (produtor de discurso), no processo de ensino e de aprendizagem da escrita.

Acrescentamos ainda a qualidade dos textos, que se constituem como fontes de conhecimentos a serem apresentados aos alunos; sendo assim, deve-se evitar a adaptação e a simplificação de materiais a serem usados no processo de ensino e de aprendizagem (LANE, HOFFMEISTER e BAHAN, 1996), pois, assim como Tovar (2000), Svartholm (2003), Koch e Travaglia (2000) e Fernandes (2011), defendemos a ideia de que o texto deve ser tratado como a unidade discursiva na linguagem; como ponte entre o conhecimento social, escolar e linguístico nas interações sociais. Defendemos, como Pereira (2009; 2014), que a meta para o ensino e aprendizagem da escrita deve ser a capacidade de se produzir textos, produzir linguagem como atividade, como lugar de interação humana, entendida como espaço de produção de linguagem de constituição de sujeitos. Assim, destacamos o papel da interação, da língua de sinais e do trabalho com enfoque em gêneros textuais, como base para tal objetivo.

Para sustentar a ideia supracitada, baseamo-nos em Karnopp e Pereira (2004), que defendem o ensino e a aprendizagem da escrita como apropriação de um novo objeto de conhecimento, usado como suporte de ações e de intercâmbios sociais. As autoras enfatizam ainda a necessidade de os surdos terem uma língua constituída precocemente, no caso em questão, a língua de sinais, como forma de ampliar as possibilidades de desenvolvimento do PE, que deve ser trabalhada com textos e não com vocábulos isolados. Nessa linha de reflexão, Guarinello, *et al.* (2006) enfatiza a importância da retextualização no processo de ensino e de aprendizagem da escrita pelo surdo. A retextualização é um processo que pode ocorrer tanto em interação entre os próprios alunos, quanto com a mediação do professor na atribuição de significados e na reconstrução do texto.

Contudo, a retextualização não deve se tornar um processo de correção do texto do aluno surdo, mas deve ser tomada como um processo de interação, por meio da compreensão de significados que estão postos no texto entre os envolvidos no processo, como um processo de avaliação formativa. Percebemos, ao longo da discussão, a evolução nas propostas

metodológicas de ensino e de aprendizagem da escrita por surdos, contudo, sentimos falta de propostas que enfoquem o trabalho com gêneros textuais que considere o contexto de produção e as capacidades de linguagem dos estudantes.

Considerando as peculiaridades linguísticas e identitárias dos surdos, participantes desta pesquisa, acreditamos que o Interacionismo Sociodiscursivo e suas bases, criadas pelo grupo de Genebra¹⁶ para o trabalho com gêneros em língua materna, inspira-nos a uma mudança, à inovação do ensino e da aprendizagem da escrita, por meio do uso da Libras. Para alcançarmos os objetivos da pesquisa, considerando a complexidade do contexto da pesquisa, complementamos a proposta trazendo para a discussão outros vieses metodológicos como apresentamos na seção intitulada “Para além de uma SD” na qual citamos a Teoria do Monitor, de Krashen (1982).

16 O Grupo de Genebra diz respeito ao grupo de pesquisa Langage, Action et Formation (LAF), vinculado à Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, Suíça, conhecido no Brasil por Grupo de Genebra. Trata-se de um grupo de pesquisa coordenado por Jean-Paul Bronckart e com a participação de pesquisadores de diferentes disciplinas, que, a partir dos estudos dos processos que envolvem a organização estrutural e o funcionamento de textos, deu início ao processo de elaboração de um modelo da estrutura (características) e do funcionamento dos diferentes e diversos textos/discursos da língua francesa contemporânea.

4 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO – ISD

Dividimos esta seção em seis partes, nas quais discutimos os pressupostos do ISD (BRONCKART, 1999) e da SD Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que dá sustentação ao trabalho, a partir da ideia de gêneros textuais e para a análise das produções que formam o *corpus* desta pesquisa. Na seção 4.1, discorremos sobre a teoria e método ISD. Na seção 4.2, apresentamos as categorias para análise do ISD (perpassando pela infraestrutura do texto, pelos mecanismos de textualização e pelos mecanismos enunciativos). A seção 4.3 é destinada para apresentar uma concepção sociointeracionista dos gêneros textuais. As capacidades de linguagem são discutidas na seção 4.4. A seção 4.5 apresenta o Modelo Didático de Gênero – MDG e a Sequência Didática (SD) fica a cargo da seção 4.6.

4.1 O ISD: uma teoria e método para análise de textos

Assim, traçamos algumas considerações acerca do modelo de análise de textos, dos gêneros, das capacidades de linguagem mobilizadas e da modelização didática de gêneros que subsidiaram o nosso estudo. Ressaltamos que a análise dessas representações será realizada a partir da organização geral das produções, considerando o contexto de produção e a arquitetura interna composta pelos níveis de infraestrutura textual, de mecanismos de textualização e de enunciação.

Conforme Bronckart (1999), o ISD tem sua origem na corrente do Interacionismo Social, apresentando como precursores, as obras de Spinoza, Marx e Vygotsky. As investigações interacionistas levam em conta a historicidade do ser humano e se interessa pelas condições sob as quais a espécie humana se desenvolve e se organiza socialmente pelo desenvolvimento de análise aprofundada das características estruturais e funcionais dessas organizações sociais e como essas características são interiorizadas pelos organismos humanos, transformando-os em pessoas conscientes de sua identidade e capazes de colaborar na construção de novas formas de representação (BRONCKART, 1999).

Partindo desses objetivos investigativos, Bronckart (1999) afirma que a abordagem do ISD faz parte da psicologia da linguagem. O quadro do ISD se baseia numa tomada de posição epistemológica minoritária, a do interacionismo social. Bronckart (2006) coloca o ISD como uma corrente da ciência do humano.

Bronckart (2006) enfatiza que o ISD postula que a linguagem é absolutamente central ou decisiva para as ciências humanas. Assim, o ISD visa a demonstrar que as práticas

linguageiras constituídas por textos-discursos são os instrumentos principais do desenvolvimento humano. Esse desenvolvimento pode estar relacionado tanto com os conhecimentos e saberes quanto com as capacidades de ação e da identidade das pessoas.

Machado (2007, p. 24) afirma que o ISD, visando a “atingir uma compreensão mais ampla da complexidade do funcionamento psíquico e social dos seres humanos”, busca desenvolver um programa de pesquisa voltado para a construção de uma ciência do humano. O ISD defende a ideia de que o desenvolvimento dos sujeitos ocorre em atividades sociais, “em um meio construído e organizado por diferentes pré-construídos e através de processos mediatizados, sobretudo os languageiros” (MACHADO, 2007, p. 24).

Nesse sentido, Bronckart (1999) pontua que a formação social humana é decorrente da apropriação da consciência e das funções psíquicas superiores do homem. Esse processo de apropriação se realiza por meio das produções semióticas, principalmente das produções verbais. As unidades maiores de análise da psicologia interacionista são as ações e os textos. Para o autor, as ações são sequências organizadas de comportamentos particulares de um sujeito/“agente”, realizadas nas atividades de um grupo, cuja avaliação é feita socialmente e é determinada pelo comportamento do agente no ambiente social. É a partir da interação com essas avaliações que o agente constrói a si como sujeito, com representações das modalidades de sua contribuição para a atividade do grupo. Os textos, para Bronckart (1999, p. 69), são “produções verbais efetivas, que assumem aspectos muito diversos, principalmente por serem articuladas a situações de comunicação muito diferentes”. Elas podem assumir diferentes formas de acordo com a situação de comunicação de modo que as relações entre ações e textos se caracterizam pela mediação, na qual estes últimos sejam o mediador de ações.

Segundo Bronckart (1999), essa mediação faz emergir um modo de comunicação particular, a linguagem, cuja capacidade de reagir de forma apropriada aos sinais emitidos possibilita o engajamento em conversação dialógica – interações verbais – estabelecendo uma representação negociada.

A liberação do uso das mãos pelos seres humanos, ao longo de sua trajetória histórico-evolutiva, confere-lhes o poder e a capacidade poderosa que lhes permitem produzir instrumentos que reforçam comportamentos que privilegiam as negociações e interações dos sujeitos. A exploração desses instrumentos associa-se à capacidade comportamental, que segundo Bronckart (1999, p. 33), “teria originado as produções sonoras, isto é, a fala associada às necessidades de intervenção sobre os objetos”.

Pautando nessa hipótese evolutiva das mãos, os participantes da presente pesquisa, os surdos, sinalizantes da Libras, privilegiam essa “liberação das mãos,” utilizando-a não apenas

para intervir sobre os objetos, mas também na linguagem, como instrumento para o agir comunicativo, considerando que é pelas mãos que esses atores sociais expressam a sua língua, comunicam-se e constroem suas formas de representação compartilháveis.

Dessas representações, decorrentes da capacidade comportamental dos seres humanos, representadas a partir de suas interações entre si e com o ambiente, emerge o agir comunicativo que também responsável pela constituição do social, ou seja, pela forma como os grupos humanos se representam culturalmente (BRONCKART, 1999) e, no caso dos surdos, pela forma como constroem a sua subjetividade.

Bronckart (1999), com relação ao agir comunicativo (ação pela linguagem), toma como referência os estudos de Habermas (1987)), cujo princípio é o de que toda atividade ocorre com base em determinadas representações coletivas.

A essas representações, Habermas chama de *mundos representados*, podendo ser de três tipos que se interrelacionam e se influenciam mutuamente, determinando as características próprias de cada sujeito ou grupo social, sendo eles, o *mundo objetivo*, o *mundo social* e o *mundo subjetivo*.

O *mundo objetivo*, físico, diz respeito às representações/aos parâmetros sobre o ambiente, ou seja, sobre os conhecimentos coletivos acumulados, necessários à eficácia nas atividades nas quais os sujeitos estejam envolvidos. O *mundo social* constitui-se pelos conhecimentos coletivos acumulados e expressos na forma de signos linguísticos, que incidem na maneira de organizar a tarefa e nas modalidades convencionais de cooperação entre os membros do grupo. O *mundo subjetivo* incide sobre os atributos que caracterizam cada sujeito imbuído dos valores sociais (HABERMAS, 1987).

A esses três mundos propostos por Habermas, Bronckart (2008) acrescenta a noção de mundo vivido que, segundo esse autor, diz respeito a condições específicas da condição de um agente no instante em que esse está envolvido com uma ação languageira ou praxiológica.

Para Bronckart (1999), o agir se constitui como unidade de análise do funcionamento humano, apreendido a partir de atividades de linguagem expressas em textos orais ou escritos. Dessa forma, a ação se constitui como resultado da apropriação da atividade social mediada pela linguagem dos sujeitos. Isso implica as diferentes formas de participação dos sujeitos no meio social, a partir de suas ações, intenções e motivações.

Segundo Bronckart (1999), essas ações são determinadas de acordo com as representações dos mundos objetivo, social e subjetivo, e são construídas pelos conhecimentos coletivos, pelo mundo vivido, por um grupo social, pelos conhecimentos de mundos representados, ou seja, as significações construídas a partir das negociações entre os

participantes da interação englobando as intenções, as expectativas, os valores e as crenças (CELANI; MAGALHÃES, 2002).

Assim, a linguagem se constitui como característica da atividade social humana, de ordem comunicativa ou pragmática, a partir das interações entre os sujeitos, em diferentes situações e contextos de uso e se organiza em discurso(s) ou em texto(s) que se configura(m) em diferentes gêneros textuais.

Bronckart (1999) utiliza os textos como unidade verbal de análise por considerar o agir dos sujeitos em sua dimensão sócio-histórica e a variabilidade da adaptação da linguagem aos tipos de atividades realizadas nas formações sociais. Nesse sentido, acreditamos em um diálogo entre o ISD e a metodologia desenvolvida na análise dos dados da presente pesquisa, de forma a contribuir para a interpretação dos textos produzidos pelos participantes. Isso porque o fato de a pesquisa estar inserida em um contexto de segunda língua, com um grupo linguisticamente específico que se utiliza de uma língua de modalidade distinta daquela em estudo, exige-se a interação entre diferentes abordagens e a compreensão de suas formas de agir dos mundos representados por seu grupo.

Em relação aos surdos, o problema não é a pessoa surda e nem a questão da surdez, mas sim as formas de interação propostas e/ou propiciadas pela sociedade, que se pautam do geral para o individual, não valorizando o modo de aprender e de se expressar do sujeito surdo, não valorizando aquilo que ele produz no seu modo particular, pois, embora esteja inserido em uma sociedade como um todo, ele faz parte de um grupo linguisticamente específico (comunidade surda) que apresenta um modo particular de perceber, aprender, agir, interagir e produzir por meio de uma língua gestual visual - no caso de surdos brasileiros, a Libras - tornando emprestadas palavras de outra língua, como a LP para se expressar por escrito, mesmo dentro de sua comunidade específica.

A partir dessas experiências pauta-se o ensino da língua majoritária escrita de modo interativo-discursivo passo a passo, não para modelar o sujeito ao modo “ouvinte”, mas para aproximá-lo ao modo da cultura majoritária, sem perder a sua identidade de sujeito bilíngue, de maneira que suas produções escritas sejam mais compreensíveis e significativas a essa comunidade sem que perca suas representações individuais, sociais e coletivas, ou seja, “o seu modo surdo de ser” (DURKHEIM, 1998).

Ter essa representação como base para que os surdos participem efetivamente da sociedade, pode ser uma ilusão, visto que a maioria advém de famílias ouvintes, as quais, de modo geral, não oferecem ambiente adequado ao seu desenvolvimento linguístico. Diante disso, os surdos têm que construir sua identidade e subjetividade fora do ambiente social

familiar e quase que de forma clandestina¹⁷ em pequenos grupos ou associações que lhes proporcionam momentos e ambiente propícios ao seu modo de perceber, entender e se expressar, dando-lhes suporte para o desenvolvimento como sujeitos surdos. Esses grupos e/ou associações deveriam ser valorizados e aceitos como espaços para o desenvolvimento das competências linguísticas dos sujeitos surdos e, conseqüentemente, para a sua participação em ambiente social majoritário.

Para Bronckart (1999), nas relações e interações sociais, há que se considerar que os fatos de linguagem como traços de condutas humanas socialmente contextualizadas devem ser centrados nas interações verbais, na análise dos gêneros e nos tipos textuais, bem como nas formações sociais elaboradas por Foucault¹⁸ expandindo a concepção das interações entre *formas de vida e jogos de linguagem*.

Acreditamos que são nessas interações que os surdos desenvolvem a sua identidade e subjetividade, determinante para (re)modelar suas formas de representações e seus ambientes mutuamente, e podem ser observados não apenas nos movimentos sociais, mas também nas interações por meio de seu modo de agir e de interagir, por intermédio da linguagem verbal de modo gestual-visual na língua de sinais e, no modo escrito do Português, buscando adaptar as suas produções languageiras por meio dos gêneros aos valores particulares da situação em que se encontram.

Visando atingir nossos objetivos que incluem a análise das competências por meio de ações e interações que resultam em produções languageiras, por meio de textos escritos, passamos a discutir as categorias que fundamentam a análise dessas representações.

4.2 Categorias para análise do ISD

Nesta seção, discutimos o método de análise de textos proposto por Bronckart (1999), os quais usamos como critério, para a análise das características linguísticas das produções textuais, nos gêneros *relato de experiência vivida* e *resumo*, que formaram o *corpus* de nossa pesquisa.

17 Mesmo nas escolas, em muitas situações, praticamente inexistente a preocupação de oferecer ao jovem, e mesmo à criança surda, um ambiente adequado de exposição, e principalmente de aprendizado, para que possam adquirir a língua de sinais de forma natural e, a partir desse ambiente, construir sua identidade e subjetividade.

18 Para melhor compreender os argumentos aqui discutidos, recomendamos a leitura da obra Foucaultiana na íntegra, isto é, Foucault (1969).

A análise parte do contexto de produção dos textos segue a orientação que consta no quadro a seguir:

QUADRO 1 - Proposta do ISD

INFRAESTRUTURA DO TEXTO	MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO	MECANISMOS ENUNCIATIVOS
Plano textual	Conexão	Gerenciamento das vozes
Tipos de discurso	Coesão nominal	Modalizações
Tipos de sequência	Coesão verbal	

Fonte: O autor, com base em Bronckart (2003).

Esse quadro foi elaborado com o intuito de contribuir com a exploração das práticas de linguagem; ele pode ser considerado como método com categorias para análise dos mais diversos gêneros textuais, sendo orientado por duas importantes bases: o contexto e as condições de produção e a arquitetura interna dos textos.

4.2.1 O contexto e as condições de produção

Inicialmente devemos levantar, mesmo que na forma de hipótese, para a análise das condições de produção dos textos, o que envolve, segundo Bronckart (1999, p. 93) o “conjunto de parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado”.

Esses parâmetros se caracterizam por representações sobre os mundos físico, social e subjetivo, mobilizados pelo agente produtor, os quais podem ser agrupados em dois tipos de representações: i) as do mundo físico, com informações do espaço e do tempo, e ii) as do mundo sociossubjetivo, com normas, regras, valores e imagem, que o agente dá de si, ao agir.

Os parâmetros de representações do mundo físico envolvem traços de relevância importantes e que são demonstrados no quadro a seguir:

QUADRO 2 - Parâmetros de representações do mundo físico

Emissor/locutor	a pessoa física que produz o texto.
Receptor/interlocutor	a (s) pessoa(s) física(s) que pode(m) perceber ou receber o texto.
lugar de produção do texto	o lugar físico em que o texto é produzido.
momento de produção	o tempo durante o qual o texto é produzido.

Fonte: O autor, com base em Bronckart (2003).

Já os parâmetros das representações do mundo sociossubjetivo também se constituem em quatro variáveis e envolvem o que consta no quadro 3.

QUADRO 3 - Parâmetros de representações do mundo sociossubjetivo

Enunciador	o papel social do emissor (autor) em situação específica, podendo ainda ser mobilizadas vozes ‘outras’ (de personagens ou de entidades sociais).
Destinatário	o papel social do receptor em situação específica.
Lugar social	a formação social do lugar em que o texto é produzido.
Objetivo	o efeito que se quer produzir sobre o destinatário.

Fonte: O autor, com base em Bronckart (2003).

A questão das vozes enunciativas será retomada na apresentação dos mecanismos enunciativos, que compõem o terceiro nível do folhado textual¹⁹. Em relação ao conteúdo temático, as informações apresentadas no texto expõem as representações do agente, relacionadas à sua experiência e ao seu nível de desenvolvimento.

Conforme Cristovão (2001) e Lousada (2010), faz-se necessário levantar hipóteses para se identificar os parâmetros representados pelo mundo físico que deu origem ao texto. Contudo, as autoras chamam atenção para a identificação dos parâmetros representados pelo contexto do mundo sociossubjetivo, pois impõem mais dificuldades ao analista, pelo fato de estarem relacionadas ao conhecimento dos lugares sociais, das normas e dos papéis dos participantes envolvidos na situação sendo analisada.

4.2.2 A arquitetura interna dos textos

O contexto e condições das produções, que compõem elementos externos aos textos, determinam a sua organização interna como um folhado, a qual é constituída, segundo Bronckart (1999), por três camadas superpostas: infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

4.2.2.1 A infraestrutura textual

Considerado o nível mais profundo do folhado textual, é constituída pelo plano geral do texto, pelos tipos de discurso presente, pela modalidade de articulação entre os tipos de discursos e pelas sequências que nele possam aparecer.

4.2.2.1.1 O plano geral do texto

O plano geral do texto se refere à organização do conteúdo temático do texto. Segundo Cristóvão (2001), essa organização é dependente do gênero, do tamanho do texto, da natureza

19 As formas linguísticas identificáveis nos textos, segundo Bronckart (1999, p. 149), “[...] traduzem a criação de mundos discursivos específicos, sendo esses tipos articulados entre si por mecanismos de textualização e por mecanismos enunciativos que conferem ao todo textual sua coerência sequencial e configural”. Esses mecanismos de textualização e enunciativos, juntamente com a infraestrutura geral do texto, são denominados por Bronckart (idem) por folhado textual, pois constituem-se em estratos (ou camadas).

do conteúdo temático, das condições externas de produção e da combinação dos tipos de discurso, sequências e formas de planificação.

4.2.2.1.2 Tipos de discursos e de sua articulação

Os tipos de discurso são segmentos linguísticos específicos que participam da composição dos gêneros. Para a distinção entre esses segmentos linguísticos, Bronckart (1999) se baseia na descrição dos mundos representados pelos agentes e nas operações psicológicas subjacentes à produção textual. Esses mundos representados são chamados de **mundo ordinário**, que incluem o *mundo físico*, o *mundo social* e o *mundo subjetivo*, que refletem os *mundo(s) discursivos* criados pela ação da linguagem (relação entre o agente produtor e os parâmetros físicos de ação da linguagem).

Para a análise desses segmentos relacionados ao mundo ordinário, existem dois tipos de operações psicolinguageiras possíveis. O primeiro tipo de operação é a **disjunção da ordem do NARRAR**, a qual diz respeito à relação entre a organização do conteúdo temático, em relação às coordenadas do mundo ordinário, em que uma ação de linguagem acontece (marca de distância). Nesse caso, as representações se referem a fatos passados (reais ou puramente imaginários), que devem se articular a uma origem espaço-temporal; os fatos são narrados como se tivessem acontecido.

O segundo tipo de operação é a **conjunção da ordem do EXPOR**, que concerne à relação entre a ação de linguagem e sua inscrição espaço-temporal no texto, ou seja, as representações se inserem no mundo da interação social em curso. Nesse caso, essas representações (estado, noções ou eventos) não são relatadas, mas expostas, acessíveis no mundo dos protagonistas da interação.

Com relação ao mundo discursivo, Bronckart (1999) postula as categorias de implicação e autonomia em relação ao agente produtor e à situação de produção. A **implicação**, tanto no mundo do narrar quanto no mundo do expor, diz respeito às relações entre os agentes e os parâmetros físicos da ação de linguagem, que podem estar explicitadas no texto – discurso interativo e relato interativo.

A **autonomia**, refere-se a uma relação não explicitada, ou seja, o emissor-enunciador pode produzir o seu texto sem se referir ao contexto de produção – discurso teórico e narração.

A relação estabelecida entre as coordenadas que organizam o conteúdo temático mobilizado no texto e as coordenadas do mundo ordinário produz efeitos distintos nos

segmentos linguísticos que compõem o folhado textual que permite definir quatro mundos discursivos, conforme figura a seguir

FIGURA 1 - Mundos discursivos



Fonte: O autor, com base em Bronckart (1999)

Esses mundos discursivos encontram-se sintetizados no quadro abaixo:

QUADRO 4 - Operações psicolinguageiras, mundos discursivos e tipos de discurso

COORDENADAS GERAIS DOS MUNDOS			
Relação ao ato de produção		Conjunção EXPOR	Disjunção NARRAR
	Implicação	Discurso interativo	Relato interativo
	Autonomia	Discurso teórico	Narração

Fonte: Bronckart, 1999, p.157.

O **discurso interativo** caracteriza-se pela presença de unidades que remetem à própria interação verbal e ao conjunto implicado do mundo discursivo criado. Caracteriza-se pela presença recorrente de outras unidades, tais como: (i) pronomes de 1ª e de 2ª pessoas do singular ou do plural, referindo-se aos participantes da interação verbal; (ii) tempos verbais no presente, pretérito perfeito e futuro do pretérito; (iii) anáforas pronominais; (iv) dêiticos espaciais e temporais; e (v) auxiliares de modo (como poder) e (vi) auxiliares com valor pragmático (como querer, dever, ser preciso). Esse tipo de discurso se desenvolve na forma de diálogo ou monólogo, oral ou escrito. Tem caráter conjunto implicado.

O **discurso teórico** é um tipo de discurso monologado e escrito e se caracteriza pela: (i) ausência de frases não declarativas; (ii) tempo verbal no presente e pretérito perfeito com valor genérico; (iii) ausência de dêiticos espaciais, temporais e de pessoa; (iv) presença de pronomes, verbos e adjetivos que não se remetem aos participantes da interação; (v) presença de organizadores lógico-argumentativos; (vi) procedimento de referenciação intratextual; (vii) anáforas pronominais, nominais; (viii) referenciação dêitica e (ix) frases passivas. Tem caráter conjunto autônomo.

O **relato interativo** é um tipo de discurso monologado. Desenvolve-se em uma situação de interação que pode ser real ou ficcional, na forma oral ou escrita. Caracteriza-se principalmente: (i) pela ausência de frases não declarativas; (ii) pelo tempo verbal no presente, pretérito perfeito e imperfeito associados ao uso do futuro simples ou futuro do pretérito; (iii) por organizadores temporais – marca de origem espaço-temporal; (iv) presença de pronomes, verbos e adjetivos de 1ª, 2ª pessoa do singular ou do plural que se referem diretamente aos participantes da ação de linguagem; (v) anáforas pronominais; (vi) anáforas nominais; (vii) por repetição do sintagma. Esse tipo de relato tem caráter disjunto implicado no mundo discursivo.

A **narração**, apresenta-se geralmente escrita e sempre monologada. Caracteriza-se pela: (i) presença de frases declarativas; (ii) presença de tempo verbal no pretérito perfeito e imperfeito; (iii) presença de organizadores temporais; (iv) presença de marca de origem espaço-temporal; (v) pela ausência de pronomes e adjetivos de 1ª e 2ª pessoa do singular ou do plural; (vi) pela presença de anáforas pronominais e de anáforas nominais. Tem caráter disjunto autônomo do mundo discursivo.

Cristovão (2001), apoiada em Bronckart (1999), defende o procedimento que estuda a organização e funcionamento dos textos na situação de produção, considerando a ocorrência de uma determinada unidade, tomando a classificação dos tipos de discurso como um instrumento de análise para explorar a textualidade. Dessa forma, em um texto pode haver mais de um tipo de discurso, sendo um dominante e outro secundário.

4.2.2.1.3 Tipos de sequências

As sequências são os modos de planificação da linguagem, que se materializam em tipos linguísticos variados e estabelecem a organização sucessiva ou linear do conteúdo temático de um texto. Bronckart (1999), a partir das proposições de Adam (1992), apresenta cinco tipos de sequências que são: sequência narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal, cujas características de cada uma serão apresentadas no quadro a seguir:

QUADRO 5 - Sequências

TIPOS DE SEQUÊNCIAS	DEFINIÇÃO	FASES
Sequências narrativas	Ocorrem quando a organização do processo consiste no desdobramento de acontecimentos com início, meio e fim – situação inicial, transformação e situação final	a) fase de situação inicial – apresentação de um ‘estado de coisas; b) fase da complicação – introduz uma complicação; c) fase de ações – reúne os acontecimentos originados pela complicação; d) fase da resolução – introduz elementos que contribuirão com a resolução da complicação; e) fase da situação final – apresenta o novo estado de equilíbrio estabelecido pela resolução.
Sequências descritivas	Ocorrem sem organização de ordem linear obrigatória, mas se encaixam e se combinam em uma ordem hierárquica ou vertical.	a) fase de ancoragem – introduz o tema da descrição assinalado através de uma forma nominal ou de um tema-título, geralmente introduzido no início da sequência. b) fase de aspectualização – enunciação, ou seja, decomposição em partes, dos aspectos do tema-título, aos quais são atribuídas propriedades. c) fase de relacionamento – assinalação dos elementos descritos por meio de operação de caráter comparativo ou metafórico.
Sequências argumentativas	Ocorrem pela apresentação de uma tese ou premissa a respeito de determinado tema ou de argumentos em defesa de um ponto de vista, ou seja, a sequencialização de objetos de discurso.	a) fase de premissas – constatação de partida; b) fase de apresentação de argumentos – apresentação de argumentos (elementos para uma conclusão possível); c) fase de apresentação de contra-argumentos – elementos que apresentam uma restrição em relação à orientação dada; e) fase de conclusão – uma nova tese, em que se integram os efeitos dos argumentos e contra-argumentos.
Sequências explicativas	Ocorrem quando há uma ação ou um acontecimento incontestável, mas requer explicações sobre suas causas e ou suas razões, quando o agente produtor considera que o tema pode ser de difícil compreensão pelo destinatário.	a) fase de constatação inicial – introdução de um fenômeno não contestável; b) fase de problematização – questionamentos dos porquês ou do como, relacionado a uma constatação apresentada; c) fase da resolução - introdução de elementos que respondam aos questionamentos; d) fase de conclusão -avaliação – reformula e completa a constatação inicial;
Sequências dialogais	Ocorrem nos segmentos de discurso interativo dialogado que são estruturados em turnos de fala dos agentes produtores envolvidos em uma interação verbal ou atribuídos a personagens postos em cena no interior de um discurso principal	a) fase de abertura – os interactantes estabelecem um contato, conforme as normas sociais em que estão inseridos; b) fase transacional – o conteúdo temático da interação verbal é co-construído pelos interactantes do diálogo; c) fase de encerramento – os interactantes colocam fim à interação. O tipo de sequência usado em um texto depende de sua função a ser desempenhada em determinado gênero.

Fonte: O autor, com base em Bronckart (2003).

A essas fases das sequências narrativas podem ser acrescentadas outras de caráter facultativo que são: a fase de avaliação, na qual tecem-se comentários sobre o desenrolar da história, e a fase da moral em que se faz uma explicitação da significação global. E quando elementos descritos se referem à descrição de ações e não de objetos por meio de segmentos injuntivos, pragmáticos ou instrucionais, ou seja, quando há uma simples enumeração das partes, dizemos que a sequência é de grau zero da descrição.

4.2.2.2 Mecanismos de textualização

Os mecanismos que pertencem a esse nível intermediário – segunda camada do folhado textual – agrupam os elementos linguísticos conforme suas características e funções, as quais contribuem para o estabelecimento de coerência temática articulada no texto. Bronckart (2003) distingue três mecanismos de textualização: a *conexão*, *coesão nominal* e *coesão verbal*.

Os **mecanismos de conexão** marcam a articulação da progressão temática dos textos e se realizam por organizadores textuais. Portanto, têm como função estabelecer a conexão entre os tipos de discurso, entre as frases de uma sequência e de parágrafos, garantindo a coerência do texto. Segundo Bronckart (1999), a conexão se realiza por unidades linguísticas que podem ser reagrupadas em quatro categorias – advérbios ou locuções adverbiais, grupos de sintagmas preposicionais (e alguns nominais), conjunções de coordenação e conjunções de subordinação.

QUADRO 6 - Mecanismos de conexão

MECANISMOS DE CONEXÃO		
Tipo de mecanismo	Definição	Exemplo
Advérbios ou locuções adverbiais	Tem valor transfrástico usados na função de segmentação ou balizamento.	Ex: embora, de fato, depois, primeiramente, de um lado, finalmente, além disso, no entanto, na verdade, depois etc.
Sintagmas preposicionais e alguns sintagmas nominais	a) No primeiro caso, regidos pela microssintaxe ou pela macrossintaxe. Assumem a função de adjunto adverbial ou de estatuto de estruturas adjuntas.	Ex: depois de três dias, para etc.
	b) No segundo caso, são sintagmas nominais que podem assumir o estatuto de adjunto adverbial, também, geralmente, com função de segmentação ou balizamento.	Ex: um dia, essa manhã, no dia seguinte etc.
Conjunções de coordenação	Função de ligação e de independência de orações.	Ex: e, ou, nem, mas, mas também, portanto.
Conjunções de subordinação	Função de encaixamento e de dependência de orações.	Ex: embora, antes de, desde que, porque

Fonte: O autor, com base em Bronckart (1999, 2006).

Esses organizadores podem assumir **valor temporal**, presente nos discursos de ordem do narrar; **valor lógico**, presente nos discursos de ordem do expor; e **valor espacial**, mais relacionados às sequências descritivas de qualquer tipo de discurso.

Os **mecanismos de coesão nominal** têm a função de introduzir informações novas, como temas e/ou personagens novas, e possibilitam sua retomada ou sua sustentação no desenvolvimento do texto por meio de unidades ou processo anafórico (BRONCKART, 1999).

Essas unidades anafóricas podem ser expressas pelos **pronomes pessoais, relativos, demonstrativos, possessivos e também por sintagmas nominais**, cujas escolhas dependem do tipo de discurso em que elas aparecem. Assim, mais frequentemente encontramos: (i) nos discursos da ordem do NARRAR constituído por anafóricas pronominais de terceira pessoa; (ii) nos discursos de ordem do EXPOR – discurso interativo, constituído por anafóricas pronominais de primeira, de segunda e de terceira pessoa com valor dêitico e anafórico, já no discurso teórico predominam as anáforas nominais.

E os “**mecanismos de coesão verbal** realizados pelos tempos verbais asseguram a organização temporal e hierárquica dos acontecimentos, estados ou ações verbalizadas no texto” (BRONCKART, 1999, p. 273). Segundo o autor, tempos verbais ocorrem em interação com outras unidades de valor temporal, como os advérbios e organizadores textuais. Os mundos discursivos da ordem do narrar e da ordem do expor apresentam ocorrência de tempos verbais característicos. As escolhas dos verbos e dos tempos verbais são dependentes do tipo de discurso em que serão utilizados.

QUADRO 7 - Mecanismos de coesão verbal

MECANISMOS DE COESÃO VERBAL		
Tipo de mecanismo	Definição	Exemplos retirados do corpus gerado
Discursos da ordem do narrar	Na narração e no relato interativo são mais comuns os tempos verbais no presente, no pretérito perfeito e no pretérito imperfeito.	Eu nasci ouvinte, aos 6 meses teve meningite, ao qual vim ficar surda, eu estudei na Heinicke, onde ensinava a falar, não podia usar Libras (voz de Miriam, participante da pesquisa).
Discursos da ordem do expor	no discurso teórico há presença de verbos no presente com valor gnômico, ou seja, verbos que geralmente não expressam referência temporal. Já no discurso interativo são mais comuns o presente, o pretérito perfeito composto, o pretérito imperfeito e o futuro.	Meu nome é Victor, filho do pai João, Filho de Maria, e irmão Luis, esses são a minha família ,e tenho 28 anos.

Fonte: O autor.

Dessa forma, os mecanismos de textualização garantem a progressão e a coerência temáticas de forma linear no texto.

4.2.2.3 Mecanismos enunciativos

Os **mecanismos enunciativos** compõem a terceira camada do folhado textual e contribuem para a manutenção da coerência pragmática (interativa) do texto por meio da explicitação de avaliações de aspecto(s) do conteúdo temático e da responsabilidade enunciativa.

Esses aspectos englobam os posicionamentos e as responsabilizações enunciativas – a instância geral de enunciação que assume o que é dito no texto, as vozes expressas e as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos).

Segundo Bronckart (1999), esses mecanismos enunciativos operam quase que de forma independente da progressão do conteúdo temático, menos necessariamente presentes que os mecanismos de textualização. Os mecanismos enunciativos servem para orientar a interpretação dos destinatários acerca das representações do agente produtor imputadas no texto, assumindo um caráter dialógico como um processo de negociação, haveria um confronto entre as representações individuais do agente e dos outros agentes da interação, resultando um espaço (representação) mental coletivo.

4.2.2.3.1 As vozes enunciativas e os modalizadores

Os marcadores de vozes permitem identificar os responsáveis pelo que é enunciado no texto. Essas vozes estão presentes em todos os tipos de discurso. Na maioria dos casos é instância geral que assume a responsabilidade do dizer (narrador ou expositor), que pode pôr em cena “outras” vozes. Assim as vozes são representadas por: voz neutra, vozes dos personagens, vozes das instâncias sociais e voz do autor empírico do texto, conforme relacionadas abaixo:

- a) **voz neutra:** instância geral da enunciação da voz do narrador ou do expositor, geralmente inferível por meio de segmentos de textos na terceira pessoa.
- b) **vozes de personagens:** vozes representadas por pessoas ou entidades humanizadas implicadas como agentes nos acontecimentos. A voz do narrador pode se fundir à voz do personagem, geralmente presente em textos pertencentes ao discurso narrativo.
- c) **vozes sociais:** caracterizam-se pelas vozes de personagens, grupos ou instituições sociais, que são mencionados como instâncias externas de avaliação de alguns aspectos desse conteúdo, porém, não intervêm como agentes no percurso temático dos segmentos de textos aos quais são inseridos.
- d) **voz do autor do texto:** refere-se àquela que está na origem da produção textual, aquela que comenta ou avalia alguns aspectos do que é enunciado.

Os modalizadores têm por finalidade expressar comentários ou avaliações formuladas sobre alguns aspectos do conteúdo temático. Elas configuram o texto contribuindo para o estabelecimento da coerência pragmática ou interativa ajudando o destinatário na interpretação do conteúdo temático do texto.

Bronckart (1999) destaca quatro funções das modalizações enunciativas, que se relacionam aos mundos físico, social e subjetivo: (i) as que marcam o grau de verdade – *modalizações epistêmicas/lógicas*; (ii) as que marcam o grau de necessidade – *modalizações deônticas*; (iii) as que marcam o grau de avaliação subjetiva – *modalizações apreciativas* e (iv) as marcas de unidades linguísticas que indicam a interpretação de aspectos subjetivos – *modalizações pragmáticas*. No quadro a seguir, estão detalhados esses modalizadores.

QUADRO 8 - Modalizadores

TIPO DE MODALIZADORES	DEFINIÇÃO	EXEMPLOS RETIRADOS DO CORPUS GERADO
Modalizadores Epistêmicos/lógicos	Relacionados ao mundo físico, apresentam elementos do conteúdo como expressão de verdade, fatos possíveis, prováveis, atestados etc. Os modalizadores lógicos são marcados por tempos verbais no condicional, advérbios, auxiliares e orações impessoais.	“Pois o sonho não tem limite e nunca desisti” (Participante Gabriel).
Modalizadores deônticos	Avalia alguns aspectos do conteúdo temático, apoiado em valores, opiniões e em regras constitutivas do mundo social, apresentados como avaliações socialmente aceitáveis, necessárias, desejáveis, em outras palavras, aquilo que se deve fazer. Da mesma forma que os modalizadores lógicos, os modalizadores deônticos são marcados por tempos verbais no condicional, advérbios, auxiliares e orações impessoais.	“Claro tem cobrança dos professores de alunos surdos que tenham que fazer um texto” (Participante Victor).
Modalizadores apreciativos	Avaliam alguns aspectos do conteúdo temático precedentes do mundo subjetivo, apresentam elementos do conteúdo de um ponto de vista avaliativo. Apresentam como marcas mais comuns, os advérbios ou orações adverbiais.	“eu escrevi português, mas é muito difícil , mas eu me esforço estudei muito é melhor desenvolver” (Participante Luciana).
Modalizadores pragmáticos	Tornam explícitos alguns aspectos da responsabilidade enunciativa do conteúdo temático atribuído a uma entidade – personagens, grupos, instituições, determinadas intenções, razões ou ainda capacidades de ação e a intenção. Esses modalizadores geralmente são marcados pelo advérbio de modo.	“nunca será o português perfeitos, sim será um texto razoavelmente desenvolvida (Participante Victor).

Fonte: O autor.

4.3 Uma concepção sociointeracionista dos gêneros textuais

A linguagem se constitui como uma atividade social humana, a partir das interações entre os sujeitos, em diferentes situações e contextos de uso; ela se organiza em discursos falados ou em texto escrito que se configuram em gêneros. Podemos considerar o conceito de linguagem como interação entre os indivíduos, como um dos elementos que relacionam essa pesquisa ao ISD, levando em conta que o estudo da língua deve sempre partir de práticas sociais mediadas pela linguagem.

Para Bronckart (1999), as interações languageiras resultam em múltiplas formações sociais que constituem a comunidade verbal e elaboram modalidades particulares de funcionamento da língua, ao que o autor chama de formações sociodiscursivas, que se configuram em mecanismos que moldam os conhecimentos dos membros de uma mesma comunidade, cuja organização particular dos signos dá origem ao discurso em “textos”.

Bronckart (1999, p. 71-72), explica que “texto é toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente do ponto de vista da comunicação”. Os textos caracterizam-se por uma grande diversidade em um determinado grupo social e “estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos”.

Bronckart (1999) adota a expressão gênero de texto ao invés de gênero do discurso. Nesse sentido, o autor relaciona o discurso aos tipos de segmentos que compõem um gênero, ou seja, cada texto empírico. Dessa forma, um gênero pode apresentar mais de um tipo de discurso em particular.

Seguindo as orientações de Bronckart (1999), Machado (2007) afirma que os textos, ou seja, a ação de linguagem expressa nos gêneros de textos se constitui em objetos de avaliações sociais permanentes. Ainda sobre ação de linguagem, Bronckart (1999, p. 99) afirma ser aquela que “[...] reúne e integra os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, tais como um determinado agente os mobiliza, quando empreende uma intervenção verbal”. E segundo Machado (2007), os gêneros se constituem como modelos de referência os quais os indivíduos devem se servir para as suas produções de linguagem, buscando adaptar as suas ações languageiras ao gênero e aos valores particulares da situação em que se encontram.

Assim, é importante os conhecimentos sobre como o texto se interrelaciona ao contexto social geral (BRONCKART, 1999). Portanto, conhecer um gênero de texto implica conhecer, de modo geral, sua funcionalidade em relação às características do contexto social, sendo esses dotados de signos sempre adequados ao gênero de texto e ao contexto.

Dessa forma, o domínio da linguagem é fator determinante da forma como os sujeitos se inserem nas atividades sociais, utilizando-a como instrumento em suas práticas sociais e materializando-a em textos. Nesse sentido, a linguagem constitui uma atividade de construção de representação, de referenciação e de regulação ligada às capacidades de linguagem dos indivíduos, possibilitando-os produzir textos adequados a determinados gêneros. (BRONCKART, 1999, DOLZ; SCHNEUWLY, 2004a).

Bronckart (2008, p 69-71), ao definir a linguagem como agir - agir languageiro, traz algumas definições importantes que nos auxiliam a situar a linguagem como colaboradora do desenvolvimento de competências que levam à produção de textos escrito por surdos. Sintetizamos essa linguagem a partir de cinco pontos: a) a linguagem é dialógica; b) a linguagem materializa-se em uma língua reconhecida em uma determinada comunidade; c) a linguagem não é estável; d) a linguagem é significação na constituição do pensamento e na construção de conhecimento; e por fim, e) a dimensão comunicativo-social da linguagem implica marcas de alteridade, de intersubjetividade.

Desses que foram mencionados, o último ponto nos chama à atenção, pelo fato de se considerar “as marcas de alteridade e de intersubjetividade”, ou seja, aquilo que é específico do outro, do produtor da ação languageira (sua língua, sua cultura e suas formas de se identificar e de se autorrepresentar).

Assim, a interação dos surdos com textos de diferentes gêneros escritos em Português, e em diferentes contextos, constitui-se como um importante meio ao desenvolvimento de suas capacidades de linguagem – para a ação languageira – por meio de textos escritos (PEREIRA, 2007).

Apesar de os surdos interagirem com o meio social por meio da escrita em Português, via redes sociais²⁰, as quais são muito úteis na apropriação de conhecimentos gerais e sobre a língua, consideramos essas interações insuficientes, pois o padrão de escrita usado nesses suportes digitais apresenta características distintas daquelas usadas em gêneros textuais da esfera escolar e acadêmica, principalmente.

Compreendendo os gêneros textuais como uma unidade de produção de linguagem, acreditamos poder ser igualmente compreendidos e utilizados como um instrumento no processo de ensino e aprendizagem para o ensino e aprendizagem da LP na modalidade escrita (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004a).

²⁰ É comum a comunicação escrita, pelos surdos, nas redes sociais mesmo entre os seus pares. No entanto, a maioria utiliza a comunicação por meio de vídeos pré-gravados ou pela webcam em tempo real, fazendo uso da escrita apenas como apoio à comunicação.

Sobre essa ideia “de instrumento”, ela foi desenvolvida por Vygotsky, a partir da noção de ferramenta ou instrumento, que o homem opera como meios de trabalho. Essas ferramentas podem igualmente ser consideradas como instrumentos psicológicos de natureza social, que visam à transformação não só do próprio comportamento dos envolvidos nos processos de interações sociais, mas também do próprio instrumento, que tem por finalidade mediar e materializar a atividade, constituindo-se em um modo privilegiado de transformações do meio social e comportamental. Segundo Tonelli (2014, p. 268),

[...] ao assumir a linguagem como atividade mediadora das interações humanas, o ISD a toma como o meio pelo qual a espécie humana se organiza de forma a garantir a comunicação e o pensamento de sujeitos socialmente organizados, e, ao mesmo tempo, serve-lhes de instrumentos para o agir.

Neste sentido, considerando que os surdos sinalizantes da Libras se apoiam nessa língua, para construir a sua subjetividade, seu modo de interação e de comunicação, faltam-lhes, na escrita, recursos suficientes para uma comunicação efetiva em seu meio social.

Assim, em se tratando do trabalho com a linguagem, que envolve um processo de desenvolvimento das capacidades de linguagem para o uso de uma segunda língua em contextos específicos por meio de textos escritos, como no caso desta pesquisa, julgamos necessário considerar as marcas da cultura, identidade e subjetividade dos envolvidos (professor e participantes).

Acreditamos que a linguagem se constitui em instrumento mediador de expressão escrita dos surdos frente às suas necessidades comunicativas, educativas e/ou profissionais, bem como as ações languageiras expressas em textos de diferentes gêneros exigem que os surdos desenvolvam suas competências linguístico-discursivas. Diante disso, consideramos postular a linguagem no quadro do ISD como essencial para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem de produção de textos escritos a serem apresentados aos surdos e também para a análise de suas produções, por meio do trabalho com gêneros, podendo trazer contribuições para a organização e regulação das ações e interações por meio da linguagem escrita.

A seguir, passaremos a discutir acerca as capacidades de linguagem necessárias, mobilizadas na atividade social languageira por meio de textos em gêneros diversos.

4.4 Capacidades de linguagem

A realização da ação de linguagem expressa nos textos escritos, objeto de análise desta pesquisa, na perspectiva do agir languageiro proposto pelo ISD, deve estar fundamentada sob

três aspectos, a saber: motivação, intenção e competências. Segundo Bronckart (2006), esses fundamentos definem a responsabilidade do agente produtor dos textos. Compreendemos, na presente pesquisa, que o agente produtor de textos é motivado pela necessidade de aprendizagem e aprofundamentos com relação ao PE dos participantes. Em se tratando da intenção, os autores defendem que ela estaria ligada aos objetivos de aprendizagem ou aprofundamentos com relação ao uso dessa língua em situações e contextos específicos. Já as capacidades física, psíquica e linguageira se relacionariam aos recursos físicos e cognitivos necessários para a realização da ação de produção textual, ou seja, das capacidades de linguagem.

A noção de capacidades de linguagem, definidas por Dolz, Pasquier e Bronckart ([1993]2017), que evoca as aptidões requeridas para a produção de um texto numa determinada situação de interação, pode ser dividida em três: (i) capacidade de ação; (ii) capacidade discursiva; e (iii) capacidade linguístico-discursiva. Nas palavras de Cristovão (2007), as capacidades de linguagem funcionam como instrumentos para mobilizar os conhecimentos que temos para operacionalizar a aprendizagem. Assim, como afirmam Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004), para produzir textos adequados a determinados gêneros, é necessária a apropriação de instrumentos de linguagem específicos a eles e, para isso, é preciso capacidades de linguagem para mobilizar os conhecimentos de que dispomos e operacionalizar a aprendizagem, que nos permite a produção de um texto numa determinada situação comunicativa (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004a; CRISTOVÃO, 2007).

Segundo Dolz, Pasquier e Bronckart (1993/2017) e Dolz; Schneuwly (2004a), as capacidades de linguagem dividem-se em três níveis definidos como exposto no quadro a seguir.

QUADRO 9: Capacidades de linguagem

Capacidades de ação	Capacidades discursivas	Capacidades linguístico-discursivas
Compreendem as situações de uso da linguagem em um dado momento de interação e em um determinado contexto, que possibilita ao agente-produtor adaptar a sua produção de linguagem às situações de comunicação e às características do contexto de produção – ambiente físico, social e subjetivo. Além disso, essas capacidades articulam o gênero às representações contextuais internalizadas pelo agente-produtor.	São capacidades que mobilizam modelos discursivos, permitem ao agente-produtor fazer escolhas no nível discursivo. No modelo de análise do ISD, são aquelas relacionadas à infraestrutura geral de um texto – plano geral, tipos de discurso e planificação sequencial.	São as capacidades de domínio das múltiplas operações psicolinguísticas, ou seja, capacidades que permitem ao agente-produtor realizar operações linguístico-discursivas que estão implicadas na produção de um texto. No modelo de análise do ISD, elas são representadas pelos mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal) e mecanismos enunciativos (posicionamento enunciativo e vozes e modalizações),

		considerando ainda nesse nível, a seleção lexical e a construção sintática dos enunciados.
--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas propostas de Dolz, Pasquier e Bronckart (1993/2017), Dolz; Schneuwly (2004a) e Cristovão (2005).

A partir do exposto, as capacidades de ação se relacionam ao quadro teórico-metodológico do ISD, conforme apresentamos no quadro a seguir.

QUADRO 10: Relação das Capacidades de linguagem ao quadro teórico-metodológico do ISD

Capacidade de linguagem	Níveis de análise proposto pelo ISD
Capacidade de ação	Contexto de produção
Capacidade discursiva	Infraestrutura textual
Capacidade linguístico-discursiva	Mecanismos textuais e enunciativos

Fonte: O autor

Salientamos que, embora as capacidades de linguagem estejam divididas nesses três níveis, elas estão imbricadas e uma não pode ser dissociada da outra de forma compartimentada ou linear. Isso porque o resultado da ação da linguagem e da produção de um texto é dependente da articulação entre esses três níveis, mobilizados pelo agente-produtor, para realizar suas ações mediante a prática de linguagem no contexto em que esteja inserido no que se refere ao ensino de língua.

Dolz e Schneuwly (2004a), em relação à apropriação dos gêneros textuais, afirmam que é a partir das observações das capacidades de linguagem dos alunos, antes e durante a realização de uma SD, que o professor deve delimitar as possíveis intervenções didáticas a serem adotadas na elaboração de suas aulas.

Dessa forma, considerando a proposta de produção de textos em PE para surdos, no âmbito do trabalho com os gêneros textuais, elegemos o “relato pessoal” – *relato de experiência vivida* – e o *resumo*; esses dois gêneros formam o *corpus* desta pesquisa. Acreditamos que a SD elaborada a partir de um MDG se constitui em um importante recurso metodológico para trabalhar as dimensões ensináveis relacionadas aos gêneros, cujos conceitos desse “dispositivo didático” assumem papel relevante nessa pesquisa, conforme abordado a seguir.

4.5 Modelo Didático de Gênero – MDG

Partimos do princípio de que a ação de linguagem, nos textos, articula-se em diferentes gêneros, cujas características devem ser mobilizadas para o desenvolvimento de capacidades de linguagem, durante a prática de produção escrita. Dito isso, entendemos que o MDG se

constitui como uma ferramenta de ensino que possibilita a verificação das características de um gênero, cuja elaboração precede a construção de uma SD.

Nesse sentido, Dolz e Schneuwly (2004b) e De Pietro e Schneuwly (2014) destacam que a função de um MDG é a de favorecer a quem elabora uma SD, promovendo o reconhecimento dos parâmetros de linguagem do gênero, para que eles possam ser ensinados durante o trabalho de prática de linguagem.

Assim, acreditamos que o MDG se constitui como ferramenta mediadora para o trabalho didático e para a sua adequação ao desenvolvimento das capacidades de linguagem dos participantes da pesquisa envolvidos no processo. Segundo Dolz e Schneuwly (1998), para a construção de um MDG, visando a evidenciar os conhecimentos implicados do gênero, faz-se necessária a elaboração de um mapeamento de suas dimensões ensináveis, a partir das quais, juntamente com o diagnóstico das capacidades de linguagem dos alunos, são determinadas as necessidades de intervenção a serem realizadas, o que por sua vez, determina os procedimentos a serem tomados na elaboração da SD.

De acordo com Cristovão (2002), apoiada na concepção de MDG proposta por Dolz e Schneuwly, a construção de um modelo para gerar uma SD deve ser realizada a partir de alguns dados, quando disponíveis, tais como: (i) os resultados da aprendizagem (expresso em documentos oficiais ou em pesquisas), dos alunos aos quais são destinados o trabalho proposto e de suas competências reveladas; (ii) dos conhecimentos existentes, linguísticos e psicológicos, desses alunos e, (iii) das capacidades de linguagem mostradas²¹ pelos alunos.

Para os autores, a elaboração de MDG, a partir do relacionamento desse conjunto de dados, define os princípios, os mecanismos e as formulações que devem construir os objetivos de aprendizagem dos alunos. Assim, Dolz e Schneuwly (2004b, p. 151), afirmam que “o *modelo didático* representa, de fato, o produto de uma construção que repousa sobre três aspectos, em interação e evolução constantes”: (i) o **princípio de legitimidade** – o fato de referir-se a saberes legitimados (por seu estatuto acadêmico, elaborados por especialistas no domínio em questão); (ii) o **princípio de pertinência** – a escolha dos saberes que são pertinentes, em função das finalidades e dos objetivos de aprendizagem e em função das capacidades dos alunos; e (iii) o **efeito de solidarização** – a criação no contexto em que se situam, ou seja, um novo todo coerente, no qual os saberes integrados tomam um sentido parcialmente novo, que pode se distanciar daquele que têm no contexto das teorias de origem.

21 Dolz e Schneuwly (2004b, p. 151) afirmam que as capacidades de linguagem mostradas “[...]na verdade, não permitem definir uma zona proximal de desenvolvimento, mas permitem que, pelo menos, esboce os contornos”. No entanto, são hipóteses levantadas para a elaboração de um modelo de ensino.

Neste sentido, de um ponto de vista prático, o MDG dá, ao ensino, uma linha geral global, que permite diversas realizações, conforme o nível de escolarização e o perfil dos aprendizes. Contudo, é por meio da comunicação a respeito das atividades, das manipulações ou metas, que os aprendizes vão, eventualmente, ter acesso aos gêneros modelizados (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004b). Assim, partindo do sugerido por Machado e Cristovão (2006, p. 557), com base em Bronckart (1999), a construção do MDG, que tomamos como procedimentos para o ensino, implica a análise de um conjunto de textos que se considere como pertencentes ao gênero, levando em conta, no mínimo, os seguintes elementos:

QUADRO 11 - Elementos para análise de textos

a) A situação de produção (quem é o emissor, em que papel social se encontra, a quem se dirige, em que papel se encontra o receptor, em que local é produzido, em qual instituição social se produz e circula, em que momento, em qual suporte, com qual objetivo, em que tipo de linguagem, qual é a atividade não verbal a que se relaciona, qual o valor social que lhe é atribuído etc.
b) Os conteúdos típicos do gênero.
c) As diferentes formas de mobilizar esses conteúdos.
d) A construção composicional característica do gênero, ou seja, o plano global mais comum que organiza seus conteúdos.
e) O seu estilo particular, ou, em outras palavras: - as configurações específicas de unidades de linguagem que se constituem como traços da posição enunciativa do enunciador (presença/ausência de pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa, dêiticos, tempos verbais, modalizadores, inserção de vozes); - as sequências textuais e os tipos de discurso predominantes e subordinados que caracterizam o gênero; - as características dos mecanismos de coesão nominal e verbal; - as características dos mecanismos de conexão; - as características dos períodos.

Fonte: Retirado de Machado e Cristovão (2006, p. 557).

Partindo desses elementos, o modelo didático de gênero nos oferece objetos potenciais para o ensino, cujas escolhas devem ser feitas em função das capacidades dos aprendizes, baseando o ensino por meio das atividades, manipulações, interações e metas a serem atingidas para que eles venham a ter acesso aos gêneros modelizados.

Apresentamos, a seguir, como o MDG se organiza a partir da discussão acerca da SD.

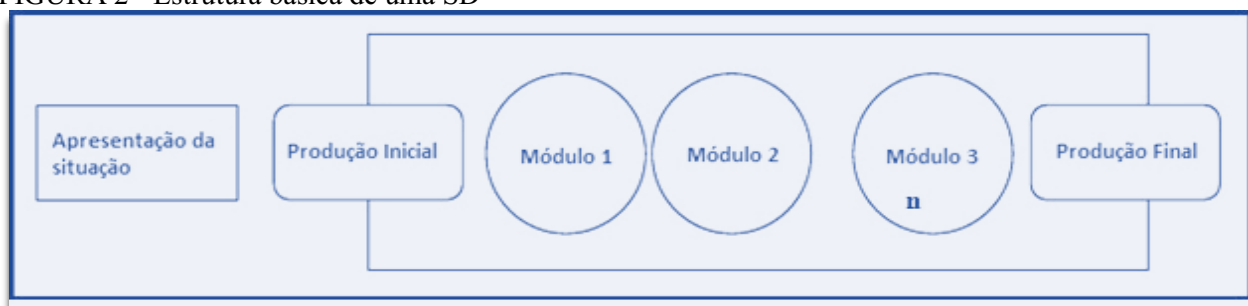
4.6 A Sequência Didática – SD

A SD, proposta por Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004, p.82) para o ensino de gêneros textuais, é definida pelos autores como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Segundo esses autores, a SD deve emergir a partir do diagnóstico de possíveis falhas por parte dos estudantes, em produzir determinado gênero textual. Assim, ela tem por finalidade “ajudar o aluno a dominar

melhor um gênero de texto, permitindo-lhe escrever, ou falar, de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83), ou seja, auxiliá-lo no domínio das capacidades de linguagem necessárias a tal produção linguageira.

Em suma, uma SD tem como objetivo o ensino de um determinado gênero textual. Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004, p.83) representam a estrutura de uma SD pelo seguinte esquema:

FIGURA 2 - Estrutura básica de uma SD



Fonte: Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004, p.83).

A partir desse esquema, temos as seguintes etapas:

- 1) **Apresentação da situação:** problematização acerca do gênero a ser produzido, discutindo junto aos alunos determinadas marcas que caracterizam o texto, ou seja, caracterizam a ação de linguagem que os aprendizes deverão realizar, levando em conta os parâmetros das condições de produção em que se encontram. É o momento em que os alunos poderão construir uma representação da situação comunicativa e da atividade que executarão, considerando o ponto de vista enunciativo, discursivo e linguístico.
- 2) **Produção Inicial (PI):** trata-se da primeira produção propriamente dita. É o momento em que o estudante vai praticar as capacidades de linguagem que já dominam, ou seja, a partir da situação de comunicação apresentada previamente pelo professor, os alunos produzem um texto. Essa primeira produção implica uma avaliação formativa, permitindo circunscrever as capacidades que o aluno já dispõe e as que precisa desenvolver. Isso permite ao professor definir as intervenções necessárias para elaborar os módulos que trabalharão os problemas constatados na primeira produção, desenvolvendo os instrumentos de linguagem adequados ao gênero textual em estudo.

- 3) **Módulos:** trabalham os *problemas* que apareceram na primeira produção e dá aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. O desempenho dos aprendizes na primeira versão do texto será determinante para o planejamento de cada módulo, os instrumentos a serem utilizados, bem como sua quantidade. O desenvolvimento dos módulos se movimenta do complexo para o mais simples, trabalhando diferentes capacidades necessárias ao domínio de um gênero textual específico, envolvendo os vários níveis que fazem frente na produção de um texto:

TABELA 1 - Níveis da produção de texto

1) A REPRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO:	OS ALUNOS DEVEM TER EM MENTE QUAL A FINALIDADE DA PRODUÇÃO DO TEXTO, QUAL A POSIÇÃO DO PRODUTOR COMO AUTOR E DO GÊNERO VISADO;
2) A ELABORAÇÃO DOS CONTEÚDOS	Os alunos devem conhecer as técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdo, tais como: técnicas de criatividade, busca sistemática de informações relacionadas ao ensino de outras matérias, discussões, debates e tomada de notas;
3) PLANEJAMENTO DO TEXTO	Os alunos devem estruturar seu texto de acordo com um plano que depende da finalidade que se deseja atingir ou do destinatário visado. Há que se considerar nesse nível que cada gênero textual é caracterizado por uma estrutura mais ou menos convencional; e,
4) REALIZAÇÃO DO TEXTO	Os alunos devem escolher os meios de linguagem mais eficazes para escreverem seu texto, como escolha de vocabulário, variação dos tempos verbais e emprego dos organizadores textuais.

Fonte: O autor.

Nessa etapa, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 89) afirmam que “o princípio essencial de elaboração de um módulo que trate de um problema de produção textual é o de variar os modos de trabalho”. Assim, é importante propor atividades variadas, de modo a possibilitar a cada aluno acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando suas chances de sucesso.

Tendo por base esses princípios, nesta pesquisa, as atividades desenvolvidas no curso desenvolvido para a realização desta pesquisa, buscaram contemplar o **perfil**, as **necessidades** e as **curiosidades** dos participantes com relação ao conteúdo e às características dos textos em cada um dos gêneros textuais trabalhados, a saber, *relato de experiência vivida* e *resumo*.

- 4) **Produção final (PF):** é o momento em que os alunos elaboram sua segunda produção, colocando em prática durante o desenvolvimento da aula planejada em uma SD. Nesse momento, os alunos têm a possibilidade de autocontrole e autoavaliação; demonstram o que aprenderam e o que lhes falta aprender sobre o gênero textual em questão. O texto que resultou do trabalho didático em sala de aula com o gênero textual selecionado deve figurar como uma experiência inicial, podendo ser repetida posteriormente objetivando aperfeiçoar cada vez mais as capacidades de linguagem para a escrita dos alunos nos mais variados modelos textuais.

Após a realização da produção final, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem a realização de uma avaliação. segundo os autores, seria uma avaliação tipo somativa, que, nesta pesquisa, designamos como avaliação formativa interativa²², deve ser realizada, em geral, exclusivamente sobre a PF dos aprendizes.

Segundo Perrenoud (1999), a avaliação formativa interativa visa regular as aprendizagens, uma vez que é utilizada para aperfeiçoar, ajudar a melhorar e a reorientar (PARIS, 2006). A avaliação é interativa quando ocorre em um processo legitimado não somente por seu rigor, mas pela negociação entre avaliador e avaliado, ou seja, entre professor e alunos. Dessa forma, da relação entre as características dos alunos e das atividades em causa, e a partir dos conhecimentos que o professor dispõe sobre a aprendizagem, a avaliação apresenta “um diagnóstico” dos fatores que motivam as necessidades de aprendizagem (ALLAL, 1986; GRÉGOIRE, *et al.* 2000), que ocorre de modo dialógico entre professor e alunos.

Essa forma de avaliação possibilita a conscientização dos estudantes de seu percurso de aprendizagem; possibilita, ainda, identificar como significam o processo e quais os pontos mais relevantes a serem construídos junto ao professor, colocando-os em condições de negociar os meios mais adequados às suas necessidades específicas, assim promovendo a regulação contínua da aprendizagem.

No trabalho desenvolvido com SD com alunos surdos, esses princípios, embora apresentem características de estudos gramaticais e estruturais, possibilitam um processo interativo, em sala de aula, entre professor e estudantes, bem como, o modo colaborativo entre

22 Estamos utilizando o termo “avaliação formativa interativa” em substituição ao termo “avaliação somativa” proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), pois entendemos que o termo “somativo” traz uma conotação tradicional quantitativa. Como o próprio nome diz, é uma avaliação em que é dada uma nota (avaliação tradicional) que também pode ser formativa, desde que a avaliação não se limite à nota e nada mais. A avaliação somativa pode ser formativa, quando é dada uma nota, discutida com o aluno, com o intuito de ele entender o porquê da nota, interferindo na sua compreensão das inadequações. Acreditamos que os autores se referem ao termo “avaliação somativa” por estarem trabalhando com aulas normais do sistema de ensino, o que exige uma mensuração, no sentido de “querer dizer” formativa, que auxilia na aprendizagem.

os participantes. Dessa forma, buscam-se conjuntamente o estudo dos pontos destacados em cada etapa acerca do reconhecimento do contexto comunicativo, sobre o gênero textual em estudo e o contexto; sobre o conteúdo e o contexto sobre a língua.

Além disso, um roteiro deve ser seguido com os passos que caracterizaram o desdobramento das SD, como forma de motivação ao desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias à produção de textos escritos em uma segunda língua. Como já mencionado, a SD tem como objetivo o ensino de um determinado gênero textual. Acreditamos que, por meio desse modelo, seja possível alcançar o objetivo de ensinar produção textual escrita em PE, em um dado gênero textual. Vale destacar, relacionando o que foi exposto nesta pesquisa, os textos utilizados para o trabalho com os gêneros textuais, escolhidos no curso proposto aos estudantes, são originais, ou seja, sem adaptações. Segue um breve comentário de nossa visão acerca das condições dos textos a serem usados para o trabalho de ensino e de aprendizagem por estudantes surdos.

5 O USO DE TEXTOS PARA O ENSINO, AOS SURDOS, A PARTIR DE UMA SD

Esta seção é destinada para a definição dos gêneros escolhidos para serem trabalhados durante o desenvolvimento do estudo de caso. Ela está dividida em cinco subseções: Na primeira (5.1), fazemos breves considerações sobre os instrumentos utilizados na atividade prática com gêneros textuais, no trabalho da SD com os participantes surdos. Na segunda (5.2), o foco recai no gênero *relato de experiência de vida*. Para explicar sobre o gênero *resumo*, destinamos a terceira seção (5.3). A quarta seção (5.4) é destinada à discussão sobre o ensino de segunda língua - para além de uma SD e, por fim, na última seção (5.5), discorreremos sobre o Espaço híbrido de aprendizagem.

5.1 Breves considerações sobre os instrumentos utilizados para ensino dos gêneros textuais

A partir das considerações apresentadas nas seções sobre gêneros textuais, MDG e SD, para o ensino da prática de linguagem - produção textual como segunda língua aos surdos, consideramos que não devemos simplificar ou adaptar os textos para o trabalho didático como se essa prática facilitasse a sua apropriação pelos estudantes.

Para a pesquisa desenvolvida, como parte desta tese de doutorado, foram utilizados textos autênticos, ou seja, textos em circulação “em sua forma original”, tomando como base para a interação mediante a leitura e a discussão dos textos; refletindo sobre as marcas de alteridade e de intersubjetividade dos participantes, sobretudo, sobre a sua língua, de modo a prepará-los para a ação languageira em diferentes contextos (DOLZ; PASQUIER, 1995).

Essa forma de trabalho nos possibilita ir além da competência linguística dos surdos, pois permite desenvolver a capacidade de interpretar e produzir discursos, ou seja, a apreensão da linguagem expressa nos textos (CRISTOVÃO, 2001). Para isso, segundo Cristóvão (2001, p. 38), “é necessário o uso de instrumentos que permitem aos alunos conhecer, analisar e compreender a organização do texto”. Esses instrumentos devem ser disponibilizados pelo professor, considerando-se que estamos usando uma metodologia voltada ao ensino de gêneros textuais em primeira língua para ensinar os mesmos gêneros em contexto de uma segunda língua de modalidade distinta daquela falada, como a sua primeira língua, pelos participantes da pesquisa. Esses instrumentos devem ser “mediatizados” pela primeira língua dos estudantes, no caso, a Libras, e deve ser considerado, ainda, “o jeito surdo de aprender e de ensinar”.

Em relação ao processo de exploração dos gêneros escolhidos em nossa proposta, não partimos da ideia de trabalhar com um gênero mais fácil para depois inserir outro gênero mais complexo, mas em consonância com a proposta sociointeracionista que preconiza a progressão que se expressa na SD, o que possibilita o reencontro de objetos de ensino em diferentes etapas da aprendizagem, pois, segundo Dolz e Schneuwly (2004a, p. 49) “[...] não há eixo de continuidade que permita pensar a construção de capacidades, senão aquele de dominar cada vez melhor um gênero, e outro, e outro e, por meio deles, a arte de escrever em geral”. A seguir, apresentamos uma descrição dos dois gêneros citados acima, escolhidos para a nossa pesquisa.

5.2 Relato Pessoal – *Relato de Experiência Vivida*

O relato pessoal encontra-se entre os gêneros propostos por Dolz e Schneuwly (2004a, p.51), cujas características, entre outras, são:

- i) pertence ao domínio da comunicação social; ii) tem por característica a “documentação e a memorização das ações humanas” vivenciadas; iii) trata-se de um gênero pertencente à ordem do “narrar”. envolve a capacidade de representação pelo discurso (relato de experiências vividas); iv) refere-se à tipologia do “relatar”, cuja capacidade de linguagem dominante é a da “representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo.

Em levantamento realizado para esta pesquisa, constatamos que o gênero *relato de experiência vivida* tem como suporte coleções infanto-juvenis (impresso e digital), sites e blogs, ou seja, circula, além esfera escolar, em outras esferas, tais como a internet.

Segundo Köche *et al.* (2012), o gênero relato pessoal corresponde a um texto que relata uma experiência vivida não ficcional, ou seja, relata fatos/acontecimentos vivenciados que marcaram a história de vida do autor do relato. Emprega o pretérito perfeito ou o imperfeito, e o presente, e faz uso da primeira pessoa do discurso. Um aspecto do gênero que chama a atenção reside nas denominações: *relato*, *relato pessoal*, *relato de experiência vivida*, *relato de memória*, *relato de viagem*, *relato de fatia de vida*, *biodata* (pessoal), incluindo também a *autobiografia*. Dentre essas denominações, optamos pelo *relato de experiência vivida*, pois, nesse gênero, o produtor tem a opção de relatar parte ou o todo de suas experiências vivenciadas em um determinado período de suas vidas, um episódio, ou ainda, uma condição ou situação vivenciada permanentemente e/ou que se envolve à medida que o agente interage com o meio social (LAINÉ, 1998). Essas diferentes denominações podem influenciar nas características, a depender do meio de circulação, da finalidade e do contexto do relato.

O relato pessoal pode ainda estar inserido em outros gêneros, como é o caso do relato pessoal encaixado em romance. No caso desse gênero, há algumas dificuldades para se trabalhar com ele, em sala de aula, pois os relatos extraídos não se constituem em modelo de referência para o trabalho com gêneros textuais, mas sim com gêneros próprios da esfera literária.

Ainda sobre o romance, há dificuldades quanto à identificação das tipologias textuais nele inserido. Sabemos que o gênero faz parte da cultura ficcional e pertence à ordem tipológica do narrar. O relato coloca em cena um personagem que, geralmente, é o próprio autor/emissor. Esse gênero também pode integrar outros personagens e instâncias como pessoas e/ou instituições, uma vez que, ao relatar uma experiência vivida, o autor/emissor compartilha a sua interação com as instâncias citadas e a influência mútua é determinante para o desdobramento linear dos eventos relatados, mantendo uma relação reflexiva consigo mesmo, resultante de atos de observar, decifrar, interpretar, relatar, julgar e dominar (LARROSA, 2002). Enfim, por meio do relato, o “relator” partilha, além de sua experiência vivida, a sua identidade e a sua subjetividade, o que pode levar o público leitor a outras perspectivas.

Nesse sentido a produção de um *relato de experiência vivida* corrobora os postulados do ISD (BRONCKART, 1999) ao preconizar o estado dinâmico e imprevisível da evolução dos fatos/acontecimentos e ao defender a ideia de que a realidade é resultado de um processo histórico. Para o autor, é necessário considerar as condições em que os atos/acontecimentos ocorrem e se evoluem, pois, a partir do contexto e das condições vivenciadas pelos sujeitos, é possível desenvolver suas capacidades e desenvolver novas formas particulares de organização e de interação, capazes de transformar os sujeitos em pessoas dotadas de capacidades comportamentais particulares, que possibilitam a autorreflexão e a criação de instrumentos mediadores de sua relação com o meio, o que se estabelece, principalmente, pelo uso da linguagem.

5.3 Resumo de textos expositivos e explicativos

O gênero textual *resumo* tem por característica a troca e a construção de saberes, ou seja, o conhecimento científico e afins, mais sistematizados e transmitidos culturalmente.

O resumo tem como suporte livros, capítulos de livros, artigos científico-acadêmicos, seja na forma impressa ou na forma digital, sendo um dos gêneros muito exigido no Ensino Superior. Além disso, circula em diferentes campos da atuação, tal como a do campo das práticas de estudo e pesquisa. Dessa forma, a produção de um *resumo* ocorre em diferentes contextos e situações de uso da linguagem.

Nas diversas práticas sociais de leitura e de escrita, das quais fazemos parte, temos a oportunidade de resumir, por exemplo, um capítulo de um livro, um evento que ocorreu na vizinhança, uma novela; isso por meio da prática de linguagem oral. No entanto, para um surdo, que usa o meio sinalizado, tal situação se difere, principalmente quando se exige uma produção de um texto científico acadêmico que exige que se acione uma série de conhecimentos e recursos linguístico-discursivos. Assim, mesmo que os tipos de resumo tenham o mesmo propósito comunicativo, eles sofrem variações, em termos de estilo, a depender do contexto e das condições de produção.

Para Machado; Lousada e Abreu-Tardelli (2004), o resumo deve apresentar o conteúdo de outro texto podendo fazer referência ao autor de forma indireta. Segundo Cotentin-Rey (1995), o resumo deve conservar a ordem original do texto a ser resumido, mantendo o sistema enunciativo, não podendo haver frases que se refiram ao autor do texto a ser resumido. Pode-se usar o discurso indireto, ou seja, o produtor do resumo não deve tomar posição ao reformular o discurso do texto a ser resumido. Para Ribeiro (2016), o resumo tem a função de demonstrar a compreensão da leitura de forma apropriada ao gênero, que recupera, de forma autônoma e concisa, o conteúdo do texto lido numa espécie de equivalência informativa conservando a organização do texto original. Segundo Therezo (2001), o *resumo* tem a função de apresentar o conteúdo do texto base de forma condensada, de modo autônomo sem a manifestação de opinião ou de interpretações do autor do resumo. Segundo a autora, os resumos podem ser de tipos variados.

No caso de resumos da área acadêmica, sua função é sumarizar, indicar e predizer, em um parágrafo curto, o conteúdo e o esquema do texto integral. Há técnicas de sumarização, tais como: a) selecionar e omitir partes redundantes e/ou desnecessárias à compreensão do texto; b) deduzir elementos novos a partir dos elementos presentes no texto; c) integrar elementos semelhantes (MOTTA-ROTH; HENDGERS, 2010; VAN DIJK, 1983). De acordo com Van Dijk (1983), a partir dessas técnicas, é possível extrair as ideias principais e as informações mais relevantes do texto a ser resumido.

E sobre o trabalho com gênero textual, ele deve sempre se pautar na análise do contexto de produção do texto em questão e do que é esperado ao produzi-lo, em tal contexto (BRONCKART, 1999). A partir disso, o trabalho com o gênero resumo, por exemplo, deve considerar os participantes da pesquisa, seu papel social, o seu interesse pelo estudo do gênero, os seus conhecimentos e experiências com relação ao gênero e a sua produção. Além disso, é necessário também privilegiar um tipo de resumo que vá ao encontro das necessidades reais de produção dos estudantes.

Apoiada em Bronckart, Dias (2017) afirma que, pelo fato de os resumos possuírem fronteiras maleáveis, torna-se difícil sua compreensão, sua identificação e seu ensino. Acreditamos que as capacidades de linguagem aprofundadas no trabalho com o gênero *relato de experiência vivida* possam contribuir para a produção no gênero resumo, pelos participantes.

Embora compreendamos que as características desses gêneros sejam distintas, as operações de linguagem que subjazem a esses gêneros são bastante semelhantes, sendo que as capacidades de linguagem aprendidas em um gênero podem servir para a elaboração do outro.

5.4 Para além de uma SD

Como tratamos do processo de ensino e aprendizagem de escrita em contexto de surdos sinalizantes da Libras, consideramos o trabalho com as SD como um complemento, como um reforço às formas interativas, aos princípios de aquisição/aprendizagem de L2, conforme defendidos por Krashen (1982).

Entendemos que a proposta do autor se enquadra na abordagem cognitivista de linguagem. No entanto, assim como vários linguistas aplicados, somos adeptos do pós-método, que não impõe restrições a fazer uso de toda e qualquer possibilidade de melhorar a aprendizagem. Tanto Bronckart (1999) quanto Moita Lopes (1996) consideram válidas as contribuições de outras áreas, realizadas por profissionais competentes, que têm consciência e conhecimento do conteúdo a ser trabalhado.

Moita Lopes (1996) alega que, às vezes, uma única área científica não é suficiente para resolver problemas de uma determinada natureza. Assim, buscamos contribuições de outras áreas do conhecimento que possam ser úteis e propiciarem novos meios de construir o conhecimento. Além disso, buscamos investigar os usos da linguagem. Dessa forma, acreditamos na adaptação e reformulação da abordagem proposta por Krashen, partindo de uma abordagem sociointeracionista discursiva.

Em sua teoria de aprendizagem de L2, Krashen (1982) propõe cinco princípios, cujas hipóteses são: i) a de aquisição e aprendizagem; ii) do monitor; iii) da ordem natural; iv) do *input* (insumo); e v) do filtro afetivo. Larsen-Freeman e Long (1991), Oliveira (2014) destacam três dessas hipóteses, a do monitor, do insumo e do filtro afetivo por estarem mais relacionadas ao contexto, à situação de produção e ao processo interativo de modo geral.

Consideramos a teoria de Krashen (1982) como cognitivista. O emprego de qualquer teoria a um contexto de ensino deve considerar as particularidades dos estudantes. Acreditamos

que a abordagem sociointeracionista discursiva por meio de SD é eficiente para o ensino dos surdos, especialmente se complementar-se à proposta de Krashen.

Percebemos uma estreita relação entre os modos de trabalho com ambas as abordagens cognitivista e sociointeracionista discursiva em um contexto em que os envolvidos no processo escrevem em uma língua, no caso, o Português, e falam/sinalizam em uma outra língua, a língua de sinais.

Trazendo os princípios da teoria de L2 proposta por Krashen, associando-os ao processo interativo no trabalho com as SD, tentamos agrupar as cinco hipóteses em três grupos. No primeiro grupo, associamos a hipótese de aquisição-aprendizagem. A aquisição é produto de um processo subconsciente semelhante ao processo de aquisição da L1, para tanto, requer interação significativa na língua alvo. É um processo comunicativo natural no qual os usuários encontram-se na interação, no ato comunicativo, sem se preocuparem com a forma. A aprendizagem é produto de instrução formal compreendida como um processo consciente que resulta em conhecimento consciente sobre a língua.

Compreendemos que o trabalho envolvendo as SD nesta pesquisa equivale a um processo de aprendizagem formal no qual se aprende sobre a língua usando a língua, agindo pela linguagem por meio de textos, por meio de interações discursivas significativas para as quais os participantes e o professor utilizam uma língua comum, a língua de sinais. A carência de interações comunicativas significativas com seus interlocutores ouvintes, em seus ambientes, limita o surdo quanto ao seu acesso, ao aprendizado e ao uso da língua majoritária de forma natural, porém, sem impossibilitar a aprendizagem da modalidade escrita. Todavia, existe o risco de essa conduta resultar em um conhecimento fragmentado da língua majoritária pelo surdo.

No que tange ao trabalho com os gêneros por meio da SD, entendemos que essa hipótese recai sobre a apresentação na qual o aluno passa por um processo de aprofundamento dos conhecimentos que já possui sobre o gênero, por meio da interação, não com o fim específico de se apropriar de suas estruturas, a título de memorização, mas como base para o agir por intermédio da linguagem expressa no gênero em questão e, como propõem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), como um passo rumo a uma primeira produção.

No segundo grupo, associamos às hipóteses do monitoramento, da ordem natural e do insumo. A hipótese do monitoramento funciona como resultado prático do aprendizado das estruturas da língua. Segundo Krashen (1982), o sistema de aquisição é a base para a iniciação da comunicação, enquanto o sistema de aprendizagem funciona como monitor, editor

complementar nesse processo que, quando em condições favoráveis age em função do planejamento, da edição e de ajustes à produção.

A hipótese da ordem natural sugere que a aquisição de estruturas gramaticais de uma dada língua ocorre em uma ordem natural. No entanto, Krashen rejeita a ideia de sequenciamento gramatical, como encontrado nos estudos sobre a língua, caso os objetivos do processo seja a aquisição da linguagem.

A hipótese do insumo defende que o aprendizado da L2 é gradativo à medida que o processo se desenvolve com conteúdo moderadamente além daquilo que o aluno já sabe sobre a língua, ou seja, Krashen sugere que o processo de ensino e aprendizagem da L2 seja organizado a partir dos conhecimentos dos alunos, ampliando suas possibilidades para o uso da linguagem, o que nos remete às capacidades linguístico-discursivas.

Compreendemos que essas três hipóteses se enquadram ao trabalho que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) chamam de módulos de uma SD, pois é o momento em que o professor organiza os conteúdos e as propostas de atividades previstas nas sequências às possibilidades, necessidades, objetivos e interesses dos alunos.

No que tange à função do monitor, as discussões nos módulos vêm complementar e aprofundar os conhecimentos já existentes, contribuindo para a melhor organização das produções de linguagem futuras. No que se refere à ordem natural, entendemos que não se pode assujeitar o aprendizado do aluno ao sequenciamento gramatical encontrado nos estudos, mas desenvolver um trabalho atendendo às necessidades, interesses e “curiosidades” dos alunos.

Nesse sentido, ressalta-se a importância da discussão coletiva e interativa no momento das atividades, dando ênfase às curiosidades dos alunos, em *forma de diálogo descontraído* para que as percepções dos alunos fluam livremente buscando criar no ambiente de sala de aula um sentido natural pela interação. E, com relação à hipótese de insumo, como discutido em relação às hipóteses de monitoramento e de ordem, quer seja linguística, gramatical ou textual, deve contemplar necessidades, interesses, objetivos e curiosidades dos alunos acerca dos gêneros em questão para se chegar à segunda produção.

Segundo Quadros (1997), o insumo compreensível, em interação com diferentes aspectos relacionados às peculiaridades do indivíduo, é a chave para a aquisição da linguagem retornando à hipótese de monitor num sentido de autoavaliação de sua aprendizagem e de sua produção como um processo de avaliação formativa.

Enfim, o terceiro grupo centra na hipótese do filtro afetivo que, segundo Krashen (1982), compreende um conjunto de variáveis que possibilitam/bloqueiam a aprendizagem de

uma L2. Essas variáveis, segundo o autor, incluem motivação, autoconfiança, uma boa imagem “de si mesmo” e baixo nível de ansiedade.

Incluímos, no caso do processo de ensino e de aprendizagem da escrita por alunos surdos, o uso de uma língua compartilhada, ou seja, a de sinais. No entanto, concordamos com Krashen (1982), quando afirma que o afeto positivo é necessário como potencial de produzir efeitos, mas não suficientes por si só, para que a aquisição/aprendizagem aconteça, sendo dependente também de fatores inerentes ao aluno (SILVA, 2015; FERNANDES, 2003; LIMA, 2011).

Embora tratemos a hipótese do filtro afetivo como um grupo à parte, acreditamos que ele engloba todo o processo de uma SD, pois acompanha todo o processo interativo de ensino e de aprendizagem. Tentamos agrupar as cinco hipóteses em três grupos. No entanto, são etapas sucessivas, mas interrelacionadas quase que de forma simultânea, assim como as etapas de uma SD que, embora sucessivas, estão interrelacionadas como uma única unidade.

Larsen-Freeman e Long (1994) tentam ampliar a hipótese de insumo de Krashen (1982) para hipótese de interação. Consideramos que não apenas a hipótese de insumo se enquadra na proposta interacionista, como também a hipótese do filtro afetivo, mediador de todas as hipóteses, pois deve estar à altura do perfil do aluno aprendiz. Assim, levamos em conta todas como parte do processo interativo de ensino e aprendizagem do PE por surdos, assim, tentando ampliar essas hipóteses para uma dimensão sociointeracionista discursiva.

Acreditamos que uma teoria de ensino e de aprendizagem de L2, associada ao planejamento e desenvolvimento de SD ancorada na perspectiva teórico-metodológica postulada pelo ISD, seja eficaz não só para a aquisição e aprendizagem de uma L2, mas também para que os alunos aprendizes desenvolvam capacidades de linguagem e produzam textos e discursos na língua em questão.

Pela falta de proficiência por parte de alguns dos participantes da pesquisa, acrescentamos a essa particularidade metodológica, a qual associamos ao trabalho com a SD, o que diz respeito à questão da leitura. Considerando a estreita relação entre leitura e escrita, sobretudo nas atividades de produção do texto no gênero resumo. Por isso, optamos também por uma proposta de leitura interativa, tendo o texto como referência para o desenvolvimento das capacidades de linguagem, para produzir textos escritos. Dessa foram, as atividades de leitura, realizadas durante o desdobramento das SD, foram abundantes. Elas foram orientadas

pela proposta de leitura sugerida por Leurquin (2014)²³, que enfatiza o modelo de análise de textos sugerida por Bronckart (1999) para direcionar a leitura e a discussão dos textos de modo interativo entre professor e participante para a construção de um sentido e de significado para o texto. Observamos o desconforto com relação ao uso do PE pelos participantes da pesquisa e pelos surdos de modo geral, que, embora se constituindo como sujeitos bilíngues, são ao mesmo tempo híbridos, posto o envolvimento das línguas e culturas, que utilizam em suas interações sociais. Partindo desta questão, a seguir, faremos uma última, discussão, finalizando os pressupostos teóricos que embasam a nossa pesquisa.

5.5 Espaço híbrido de aprendizagem

A noção de espaço híbrido de aprendizagem em nossa pesquisa diz respeito ao envolvimento das línguas relacionadas à formação identitária e, por consequência, subjetivas dos sujeitos envolvidos. A identidade e a subjetividade se constroem na relação com o outro, na relação com uma língua diferente da sua (língua outra) e na relação consigo mesmo, de modo social, que se molda por meio de ações de linguagem (CORACINI, 2007).

Esse espaço não se restringe à sala de aula; mas insere-se nos diversos meios sociais em que os sujeitos surdos participam, uma vez que, em todos os lugares em que se fazem presentes, as línguas, Libras e LP, em maior ou menor grau, estão interrelacionadas. O uso do PE nem sempre se constitui em evento satisfatório aos surdos, nem mesmo nas interações com os seus pares, pois mesmo na interação surdo-surdo é comum situações constrangedoras ao expressar-se por meio dessa língua.

O trecho a seguir extraído do relato da participante Miriam, comprova esse desconforto nas relações sociais de surdos:

“[...] conversava todos os dias com surdos e ouvintes, eu sentia um pouco de dificuldade para me comunicar com os ouvintes não entendiam que eu escrevia bem em português errando algumas poucas palavras também os surdos me provocavam que eu não sabia escrever bem em português, e sentia mal porque os colegas não queriam conversar, ele não tinha paciência para como as surdas, mas não e todos” (MIRIAM, 2019).

23 Para compreender melhor a proposta da autora, sugerimos a leitura do artigo na íntegra: LEURQUIN, E. V. L. F. O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e de aprendizagem de português língua estrangeira. *Eutómia*, Recife, v. 1, n. 14, p. 167-186, dez. 2014.

A afirmação de que “não é todos” que causam esse desconforto denota o esforço e a perseverança da participante com relação ao uso do PE. Evidencia a sua preocupação e interesse frente à sua necessidade de se comunicar pelas duas línguas com as quais vivem em contato.

No processo de ensino e de aprendizagem de uma segunda língua, existe a hipótese da influência de um ambiente linguístico híbrido no desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias à compreensão e à produção escrita, bem como na formação subjetiva dos participantes desse processo (no caso da presente pesquisa, os participantes do curso e o professor ministrante), por meio da produção languageira. Coracini (2007) aponta ao menos dois princípios que, de forma mista ou camuflada, podem interferir no aprendizado de uma segunda língua: (i) a crença na oposição radical entre as línguas envolvidas e a proibição do uso da primeira língua como dispositivo pedagógico para tornar mais fácil o aprendizado de uma segunda língua; (ii) a crença de que a língua seja um conjunto de estruturas, comparável entre uma e outra língua.

Nesse processo, envolvendo aprendizes surdos, deve-se pautar em uma perspectiva bilíngue, na qual a Libras se constitui língua de ensino, instrução, comunicação e de interação como possibilidade para se chegar aos objetivos almejados. Além disso, deve-se também considerar a historicidade desses sujeitos e os aspectos sociopolítico-ideológicos que caracterizam o seu grupo social e aspectos responsáveis pela regularidade e sentidos atribuídos às suas produções textuais, uma vez que a cultura, a identidade, o discurso estão sempre em movimento, em mudança, em formação (CORACINI, 2007). Não se trata do simples envolvimento (adição de duas línguas), que signifique o domínio ideal e perfeito que se deseja de cada uma dessas línguas implicadas.

Como afirma Coracini (2007, p. 117), “Trata-se de capturar traços de identificação que permitem compreender como se constitui pela linguagem – sempre híbrida – a identidade móvel, dinâmica, do indivíduo”, pois é construída na relação com o outro, na relação com outra língua, no contato e no convívio social. Trata dos sentimentos que as línguas envolvidas despertam nos sujeitos. “Eles podem amar ou odiar as línguas e ter sentimentos positivos e negativos” (PAIVA, 2006, p. 97).

Entendemos “identidade móvel, dinâmica do indivíduo” como mutável pelas ações (interações) languageiras que (re)constroem a subjetividade e as representações individuais, por sua vez, coletivas e sociais. Essa identidade trata de uma representação fragmentada pelo fato de os sujeitos falarem/sinalizarem mais de uma língua e, por isso, sendo atravessados por traços culturais em conflito, ou seja, se veem e se sentem entre línguas que, de certa forma, interferem em suas posições discursivas (CORACINI, 2007).

Segundo a autora, esses conflitos podem gerar desconforto quando os usuários se expressam em uma língua que não é a sua, ou seja, no caso dos surdos participantes desta pesquisa, quando produzem textos e/ou discursos por meio do PE, talvez, por desconhecimento das regras de funcionamento, o que provoca receio em se expor.

Dessa forma, um espaço híbrido de aprendizagem ultrapassa a situação de bilinguismo ou de multilinguismo, pois esses se referem ao desempenho dos sujeitos em uma ou em outra língua das quais se utilizam. Nesse sentido, o espaço híbrido de aprendizagem diz respeito ao sentimento com relação ao uso e expressão em uma das línguas em contato em sala de aula. No entanto, como já citado nesta seção, esse espaço se estende para além dos limites escolares e ou acadêmicos. Os sujeitos surdos desta pesquisa se deparam com situações de espaço híbrido até mesmo nas interações com seus pares surdos, estendendo-se para as suas interações comunicativas com a comunidade de ouvintes, cujos sujeitos se deparam com situações híbridas mais complexas.

Os surdos filhos de pais ouvintes, que não conhecem a língua de sinais, podem ter (ou não), como primeira língua, aquela de contato com a família, o português, que, na ordem físico-biológica, seria considerado a língua materna dos surdos. Todavia, trata-se, em grande parte das vezes, de um “português falho”, ou seja, uma língua composta apenas por palavras de conteúdo diferente daquela usada para comunicação e interação entre os membros da família. Na escola, o português se constitui como outra língua, diferente daquela falada em casa com e pela família. A Libras, por fim, também é adquirida tardiamente na escola, de forma natural ou, por vezes, quase como uma língua clandestina.

Está materializado, nos relatos descritos pelos surdos, participantes desta pesquisa, em fase de escolarização inicial, que a Libras era proibida na escola e adquirida em contato com seus pares, às escondidas, conforme podemos perceber na sequência discursiva a seguir:

“[...] eu estudei na **Heinicke**, onde ensinava a falar. Não podia usar Libras, Estudei na **Heinicke** até os sete anos de idade foi aprender Libras atrasado, fui estudar na escola da prefeitura onde aprendi Libras com os surdos [...] tive dificuldades com as palavras, escrevia muitas palavras erradas [...] (MIRIAM, 2019).

Desse texto, extrai-se que é pela Libras (L1) que melhor se identificam como sujeitos; a L1 os constitui em base para a aquisição de conhecimentos, para constituição de identidades e subjetividades, de forma híbrida. Nesse sentido, observa-se que ela é a língua pela qual os surdos se representam e se sentem representados.

Sem uma primeira língua constituída, os sujeitos surdos se defrontam, mesmo no ambiente familiar, com uma outra língua, diferente daquela que sinalizam em suas interações

com seus pares surdos e diferente, também, daquela ensinada na escola. Embora essas línguas estejam imbricadas na constituição de suas identidades e de suas subjetividades, será a partir dos conhecimentos da Libras que os estudantes surdos irão aprender e/ou aprofundar seus conhecimentos acerca da funcionalidade da segunda língua na forma escrita. Assim, como afirma Coracini (2007, p. 120), é importante “compreender a atração para as línguas, sentida pelo sujeito, a sedução que os aproxima ou os distancia, torna fácil ou dificulta e, por vezes, impede uma relação tranquila entre o sujeito e a língua supostamente materna, [...]”. Nesse sentido, o sujeito “surdo” não é um sujeito monofacetado, mas um sujeito híbrido, que se constrói, no e pelo outro, por meio da interação com o PE, visualmente produzido nos lábios dos falantes ouvintes e a Libras, numa confluência híbrida de linguagens de modalidades diferentes.

O espaço de ensino e de aprendizagem dos estudantes surdos constitui-se, a partir dessa perspectiva em um espaço híbrido bilingue, no qual os sujeitos surdos (alunos e professores) são atravessados por línguas e culturas distintas e que, por vezes, se sobrepõem ou se complementam. O envolvimento dos surdos, na pesquisa, visando o estudo do PE, coloca-os em interação com línguas distintas, expondo-os a uma intersubjetividade anônima, trazendo o sentido da cultura particular inerente a eles e que pode produzir efeitos positivos ou negativos, a depender do filtro afetivo constituído nesse espaço, a partir dos sentimentos decorrentes das relações tranquilas ou conturbadas entre o sujeito e as línguas envolvidas no processo de ensino e de aprendizagem. Isso porque convivem, ao mesmo tempo, com a mistura e a clivagem dessas línguas que, para eles, desempenham papéis distintos em suas interações comunicativas (PAIVA, 2006; CORACINI, 2007), que, por sua vez, conforme comentado nessa seção, estão imbricadas, não só na formação identitária e subjetiva dos sujeitos, mas também na forma representacional em suas expressões, sobretudo pela escrita.

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresentamos uma exposição detalhada dos procedimentos metodológicos adotados e discutidos ao longo da presente pesquisa. As seções estão organizadas de forma a retratar o desenvolvimento do estudo desde os primeiros contatos, no início da pesquisa de campo, até a etapa de tratamento dos dados. Assim, está dividida em: (6.1) o objeto da pesquisa; (6.2) o contexto da pesquisa; (6.2.1) os participantes da pesquisa; (6.3) do tipo de pesquisa aos instrumentos de geração de dados; (6.4) o processo de geração de dados; (6.5) procedimentos de análise dos dados; (6.5.1) Modelo Didático dos Gêneros (MDG) e sequências didáticas (SD); (6.5.2) Modelo didático do gênero (MDG) *relato de experiência vivida*; (6.5.3) Modelo didático do gênero resumo; (6.5.4) as Sequências Didáticas (SD) elaboradas, e por fim (6.5.4.1), o desdobramento das sequências didáticas (SD)s.

6.1 O objeto da pesquisa

Propusemo-nos a investigar e analisar o desenvolvimento das capacidades de linguagem na produção dos gêneros *relato de experiência vivida* e *resumo* dos sujeitos surdos sinalizantes de Libras (L1), em suas produções textuais escritas em português, analisando as características dessas capacidades expressas nos textos para construir sua representação por meio da ação de linguagem.

Nas produções dos participantes, podem ocorrer elementos decorrentes das capacidades de linguagem, não identificados/categorizados/analísados por nós, o que não significa que deixaram de ser considerados. Assumimos uma perspectiva crítica com relação ao nosso objeto e à incompletude do nosso olhar de sujeitos sobre esse objeto, bem como a compreensão de que não podemos fazer generalizações a todo e qualquer grupo de sujeitos da comunidade à qual pertencem os participantes dessa pesquisa.

Para isso, selecionamos os participantes da pesquisa, alunos surdos do Ensino Médio e Superior, no contexto acadêmico-escolar, considerando que eles apresentavam certos graus de letramentos e de proficiência em Libras para participarem do curso que foi proposto com a oferta, de gêneros de textos específicos.

A divulgação da pesquisa deu-se via redes sociais, contendo um texto escrito em português acompanhado de um vídeo em Libras com conteúdo idêntico. O curso, em formato semipresencial, contou com participantes apenas da cidade de Uberlândia, Minas Gerais. O *corpus* da pesquisa constituiu-se em parte do material produzido durante o referido curso. As

aulas foram realizadas aos sábados à tarde, entre 06 de abril e 14 de dezembro de 2019, em sala cedida no Bloco G, pelo Instituto de Letras e Linguística - ILEEL da Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

6.2 O contexto da pesquisa

A pesquisa é inserida no arcabouço da LA e a partir de um estudo de caso, no qual, necessariamente, as abordagens das atividades humanas e languageiras ampliam-se em suas diferentes problematizações, e o sujeito participante, oriundo de diferentes grupos humanos, é considerado em diferentes e complementares vieses. Escolhemos o ISD como base necessária ao desenvolvimento de nossa investigação. O estudo foi realizado na Universidade Federal de Uberlândia – UFU, instituição à qual o doutorando atua como professor, por meio de um curso de “Português Escrito Para Surdos”.

6.2.1 Os Participantes²⁴

Escolhemos como participantes do curso aqueles que preencheram os seguintes pré-requisitos: a) ser surdo²⁵ fluente em Libras; b) ter como escolaridade mínima estar cursando o último ano do ensino médio, e possuir idade mínima de dezesseis (16) anos.

A proposta inicial era oferecer o curso para surdos de nível superior incompleto. No entanto, por solicitação de vários interessados para fins específicos²⁶ foram aceitos participantes do Ensino Médio incompleto (terceiro ano) e outros que já concluíram uma graduação. O quadro 12 apresenta um breve perfil dos participantes de nossa pesquisa. Assim, os colaboradores desta pesquisa apresentam perfis variados, os quais são evidenciados como

24 Os participantes da pesquisa são os selecionados para o curso, ou seja, os quatro participantes cujas produções textuais (*corpus*) foram analisadas, bem como a equipe executora (professor ministrante do curso, ao mesmo tempo, pesquisador; e, respectivamente, orientadora e coorientadora da pesquisa).

25 Nesta pesquisa, consideramos sob a visão do modelo *socioantropológico da surdez* (SKLIAR, 1997b), no qual a surdez é vista como uma característica natural da pessoa surda. Nessa concepção, os sujeitos *surdos* são vistos como indivíduos que, independentemente do grau de surdez, “formam uma comunidade linguisticamente específica caracterizada por compartilhar uma língua de sinais e valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios” (SKLIAR, 1997b, p 102), sendo eles considerados como “diferentes” e não como “deficientes”, os quais devem ser respeitados em suas especificidades linguísticas.

26 Os interessados com formação em nível médio almejam aprofundar seus conhecimentos da língua portuguesa para fins de participação no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM; e os que já concluíram uma graduação, por sua vez, almejam aprofundar seus conhecimentos para prestarem exames em programas de pós-graduação e concursos.

parâmetros que influenciam, sem margem de preconceito, o grupo como um todo no desenvolvimento da aprendizagem.

Para ingressar no curso, os participantes preencheram um formulário via *Google Forms*, no qual buscamos registrar o perfil de cada inscrito e também a resposta à pergunta: “*porque você deseja participar do curso?*”. Os dados relacionados ao perfil dos 13 participantes do curso estão disponíveis no quadro a seguir.

QUADRO 12 - Descrição do perfil dos participantes da pesquisa

Participante ²⁷	Gênero	Idade abril/2019	Formação acadêmica abril/2019	Fluência em Libras	Concluíram as SDs I e II
Miriam	F	22	Graduanda Arquitetura e Urbanismo	Sim	Sim
Michelle	F	18	Graduanda Letras – LPDL ²⁸	Sim	Sim
Simone	F	28	Ensino Médio completo	Não	Sim
Shirley	F	22	Ensino Médio completo	Sim	Sim
Luciana	F	17	Ensino Médio incompleto	Sim	Sim
Rodrigo	M	27	Superior completo Pedagogia	Sim	Sim
André ²⁹	M	21	Ensino Médio incompleto	Não	Não
Charles	M	21	Graduando Engenharia Mecânica	Sim	Sim
Gabriel	M	19	Graduando Engenharia Civil	Sim	Sim
Nelson ³⁰	M	18	Ensino Médio incompleto	Não	Sim
Daniela	F	27	Superior completo Teatro	Sim	Sim
Komar	M	29	Graduando Letras – LPDL e Letras-Libras	Sim	Sim
Victor	M	28	Graduando Letras-Libras	Sim	Sim

Fonte: Dados gerados por meio da pesquisa.

27 Lembramos que a identidade de todos foi preservada. Assim, os nomes apresentados são fictícios e representam nomes de linguistas surdos brasileiros das diversas regiões do país.

28 Curso de Letras: Língua Portuguesa com Domínio de Libras.

29 O participante apresenta surdez, deficiência física e epilepsia.

30 O participante apresenta surdez, deficiência física severa e deficiência cerebral. Devido a sua necessidade motora, ele recebeu o acompanhamento da mãe, visto que não havia disponibilidade de mediador/intérprete para auxiliá-lo. Também contamos com o apoio e a interação dos colegas da turma, que colaboraram principalmente na mediação da comunicação, locomoção e arranjos da sala para a adaptação da cadeira de rodas.

Programamos o curso, visando a atender a uma necessidade específica dos participantes, como parte integrante dos instrumentos de geração de dados, oferecendo 20 vagas. Devido ao grande número de interessados para fins específicos, decidimos iniciar o curso com 27 participantes. No entanto, por razões que não serão discutidas neste trabalho, vários estudantes desistiram de participar antes mesmo de concluir a primeira SD, não oferecendo dados que possam ser analisados. Assim, concluíram o curso 13 participantes, dentre esses, apenas 01 participante não apresentou suas produções escritas referentes aos dois gêneros com os quais foram trabalhados nas duas SD desenvolvidas no curso.

A proposta inicial era analisar as produções textuais (PI e PF, em cada gênero trabalhado nas duas SD) de todos os participantes que concluíssem o curso. Por uma questão de tempo, foram escolhidas produções de quatro participantes para análise. Assim, selecionamos as produções textuais dos participantes **destacados em negrito e em sombreado cinza, no quadro 12** – Miriam (curso de Arquitetura), Luciana (3º ano do Ensino Médio), Gabriel (curso de Engenharia Civil) e Victor (curso de Letras-Libras) para a análise, que se constitui, assim, como o *corpus* específico para a análise do desenvolvimento das capacidades de linguagem na produção dos gêneros *relato de experiência vivida* e *resumo*.

A escolha das produções desses colaboradores se deu considerando algumas características em comum como: nasceram ouvintes e tiveram aquisição tardia da Libras e igualmente, tiveram acesso a um português falho³¹. Embora essas características sejam comuns à maioria dos participantes, o fato que mais nos chamou a atenção para essa escolha foi o grau de envolvimento no curso, ou seja, participaram com curiosidade e interagiram mais intensamente no curso.

Dessa forma, o *corpus* analisado nesta pesquisa foi formado por 16 textos, conforme apresentado no quadro abaixo:

QUADRO 13 - Participantes e produções analisadas - *Corpus* analisado

Participante	GÊNERO		<i>Corpus</i> analisado
	Relato de experiência vivida	Resumo	
Miriam	PI e PF	PI e PF	Sim
Michele	PI e PF	PI e PF	Não
Simone	PI e PF	PI e PF	Não
Shirley	PI e PF	PI e PF	Não

³¹ Ver na seção “Espaço híbrido de aprendizagem”, página 81 desta tese.

Luciana	PI e PF	PI e PF	Sim
Rodrigo	PI e PF	PI e PF	Não
André	PI e PF	PI e PF	Não
Charles	PI e PF	PI e PF	Não
Gabriel	PI e PF	PI e PF	Sim
Nelson	PI e PF	PI e PF	Não
Daniela	PI e PF	PI e PF	Não
Komar	PI e PF	PI e PF	Não
Victor	PI e PF	PI e PF	Sim

Fonte: Elaborado pelo autor, por meio dos dados da pesquisa.

Inserimos também como participantes da pesquisa a equipe executora composta conforme descrição no quadro a seguir:

QUADRO 14 - Perfil do pesquisador e dos professores participantes

PARTICIPANTE	PAPEL SOCIAL	INSTITUIÇÃO
José Carlos de Oliveira	Professor ministrante do curso e pesquisador, cujo perfil apresenta aspectos da identidade, de características, em parte, comuns àquelas dos participantes colaboradores.	UFU
Dra. Maria Inês Vasconcelos Felice (UFU)	Professora e orientadora desta tese de doutorado.	UFU
Dra Aline Nunes de Sousa	Professora e coorientadora em uma das fases da pesquisa.	UFSC
Dra Sandra Patrícia de Faria do Nascimento	Professora e coorientadora desta tese de doutorado.	UnB

Fonte: Elaborado pelo autor.

6.3 Do tipo de pesquisa aos instrumentos de geração de dados

Nossa investigação apresenta um estudo de caso que, segundo Nunan (1992), é um exemplo singular de uma classe de objetos ou entidades, e o estudo de caso sendo a investigação e análise desse exemplo singular no contexto em que ele ocorre. Yin (2014) afirma que o estudo de caso busca investigar fenômenos contemporâneos dentro de seu contexto de vida real em um determinado período de tempo, o qual, segundo Merriam (1988), permite uma descrição e análise holística e heurística, ou seja, todo o processo da pesquisa pode ser descrito e analisado de diferentes formas, cujo desenvolvimento é dependente dos desdobramentos da pesquisa, o que facilita a resolução de problemas e situações não previstas no início do desenvolvimento dos trabalhos. Isso permite que os pesquisadores possam traçar novos caminhos e possibilidades de aprofundar seus estudos, satisfazer as necessidades surgidas durante o percurso e ou prever

novos fatos não conhecidos no momento da elaboração da proposta de trabalho (MOITA LOPES, 1998; 2006).

Segundo Gil (2002), os estudos de caso classificam-se, quanto ao objetivo da pesquisa, em três categorias básicas: exploratória, explicativa e descritiva. A primeira visa a compreender um fenômeno ainda pouco estudado ou os aspectos específicos de uma teoria ampla. A segunda visa a identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos, explicando suas causas. E a terceira visa a descrever determinado fenômeno ou população, ou ainda, visa ao estabelecimento de relação entre variáveis. Acrescentamos ainda a classificação proposta por Merriam (2002), estudos de caso avaliativos, cuja finalidade primeira é formular julgamentos e estabelecer diagnósticos a partir da descrição e informação visando a promoção de mudanças.

Em nossa investigação, consideramos o estudo de caso exploratório descritivo e avaliativo por considerarmos o objeto de estudo um fenômeno raro com poucas referências na literatura e em pesquisas anteriores, mas também pelo fato de o grupo pesquisado se constituir em um exemplo singular dentro da diversidade identitária característica de sua comunidade.

Também descrevemos as características da população, o fenômeno e relações entre as possíveis variáveis, objetos desta pesquisa, utilizando-nos de diferentes instrumentos e técnicas para a geração de dados. Ainda, por considerarmos que a investigação se desdobrou a partir da percepção e análise do fenômeno objeto da pesquisa e da análise contínua dos resultados da intervenção, considerados por Merriam (2002). Esses “resultados”, na realidade, são construídos pela interação “avaliação contínua” dos indivíduos com o seu mundo social, já que o professor possui as mesmas peculiaridades dos participantes da pesquisa.

Optamos também pelo estudo de caso, por ser um método flexível, permitindo que se utilize uma variedade de estratégias para gerar e analisar dados, em vez de se restringir a um único procedimento (NUNAN, 1992; GIL, 2002). Por outro lado, há que se considerar que os surdos, público-alvo deste estudo, embora frequentemente vistos como “comunidade”, têm aspectos mais pessoais e subjetivos que são singulares de cada membro dessa comunidade, sobretudo, diversidade do perfil dos participantes da pesquisa (OLIVEIRA, 2014).

Isso permitiu trazer o próprio processo de pesquisa como foco de reflexão, dando maior abertura para que os rumos da investigação sejam determinados pelas reações e necessidades dos participantes. Adelman, Jankins e Kemmis (1976) sugerem que o estudo de caso seja o estudo de uma “instância em ação”. Dessa forma os participantes deste estudo (Quadro 12) constituem-se em uma instância selecionada da classe de objetos, comunidade surda, que foram investigados no contexto da pesquisa, sendo empregado principalmente como uma ferramenta

para analisar expressão linguística-discursiva em PE. Nesse sentido, este estudo situa-se no campo de Linguística Aplicada (LA), conforme Moita Lopes (1998; 2006), Pennycook (2006), Rajagopalan (2006). Segundo esses autores, a LA parte de um problema com o qual as pessoas deparam-se ao usar a linguagem na prática social e em um determinado contexto de ação, utilizando-se de diversos meios que possam ajudá-las a resolvê-lo, criando uma nova perspectiva para a sua resolução. A LA lida com sujeitos sociais heterogêneos, ou seja, grupos minoritários que vivem à margem da sociedade por questões de gênero, etnia, raça, cultura, linguística, entre outras, o que corrobora com o estudo de caso e com a nossa pesquisa. Em consonância com esse aspecto da LA, os participantes desta pesquisa constituem-se em grupo linguisticamente específico.

Quanto ao curso, ele foi organizado como parte do contexto da geração de dados. Assim, os dados da pesquisa foram:

- a) questionário inserido no formulário de inscrição para o curso;
- b) registro de campo dos encontros³² realizados no curso;
- c) produções textuais dos participantes nos gêneros trabalhados no curso que formaram o *corpus* da pesquisa. Para a análise foram tomadas as produções de apenas quatro dos treze participantes do curso. Desse conjunto de dados, escolhemos o item “c”, para a análise, que se constitui como o *corpus* específico que foi analisado.

Em relação ao material didático, não utilizamos um livro específico no curso. Para isso, foram utilizados materiais elaborados pelo professor, materiais publicados em revista digital em Libras, *sites* educativos e excertos de livros, conforme serão apresentados nos quadros 16 e 17, considerando que o desdobramento das atividades decorreu da necessidade de aprendizagem dos participantes, adequando-se a cada gênero trabalhado nas duas SD. O trabalho desenvolvido nos gêneros – *Relato de experiência vivida e Resumo* – foram escolhidos de modo a atender às necessidades e aos interesses de aprendizagem dos participantes, levando em consideração a heterogeneidade dos aprendizes, as dimensões apontadas por Dolz e Schneuwly (1998/2004a), consideradas no momento da escolha dos gêneros, quais sejam, as dimensões psicológica, cognitiva, social e didática. Acreditamos que os dois gêneros escolhidos contemplam essas dimensões, visto que vão ao encontro das necessidades e interesses de aprendizagem. São gêneros cuja produção escrita é complexa (especialmente quando se considera o contexto de produção em segunda língua), embora sejam familiares aos sujeitos da

32 Optamos pelo termo “encontros” em substituição ao termo “aulas”, por considerar o caráter interativo discursivo que caracterizou o curso.

pesquisa na forma sinalizada em sua L1, contemplando a dimensão social por fazer parte de seu cotidiano. Contempla também a dimensão didática, visto que

[...] a organização dos gêneros apresenta-se, para os usuários de uma língua, na forma de uma *nebulosa*, que comporta pequenas ilhas mais ou menos estabilizadas (gêneros que são claramente definidos e rotulados) e conjuntos de textos com contornos vagos e em intersecção parcial (gêneros para os quais as definições e os critérios de classificação ainda são móveis e/ou divergentes). (BRONCKART, 1999, p. 74).

Segundo Bronckart (1999), cada texto particular, mesmo quando pertencente a um mesmo gênero e composto por tipos de discursos idênticos, exibe características individuais e constitui-se em um objeto sempre único, exemplares de textos pertencentes a um mesmo gênero.

Acreditamos que esse caso se aplica ao *gênero relato de experiência vivida* que inicialmente tratamos como *gênero autobiográfico*. Embora ambos os gêneros apresentem características básicas comuns, apresentam, igualmente, outras mais específicas à cada um. A dificuldade em definir o gênero, associada às características dos participantes, gerou desafios na elaboração do MDG, bem como no desenvolvimento da SD decorrente da escassez de material didático afim.

6.4 O processo de geração de dados: curso “Modelo didático sequencial de ensino de português escrito para surdos por meio de gêneros textuais”

Nesta seção, discutimos sobre o contexto da geração de dados, por meio do curso elaborado sob o planejamento de SD. Apresentamos também os procedimentos de análise utilizados tanto para a elaboração do MDG quanto para a análise dos dados produzidos pelos participantes da pesquisa.

Considerando que na cidade de Uberlândia-MG não há oferta de salas ou escola bilíngue para surdos e ainda considerando o perfil do público almejado³³ e suas necessidades em aprimorar sua produção escrita, buscamos desenvolver o curso intitulado *Modelo didático sequencial de ensino de português escrito para surdos por meio de gêneros textuais*³⁴, com o objetivo de desenvolver capacidades de linguagem para a escrita em português.

33 Como apresentado, observamos que esse perfil almejado foi alterado a partir do credenciamento para o curso conforme já esclarecido na seção anterior.

34 Como mencionamos na nota de rodapé nº 10, o curso ofertado aos surdos que nos serviu de base para a geração dos dados e que subsidiou os desdobramentos da pesquisa, por envolver seres humanos, foi submetido à análise do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, sendo aprovado pelo

Pontuamos que, na presente pesquisa, as produções PE, pelos participantes, consideramo-las como sendo produções em uma segunda língua (L2), embora inseridas no espaço físico da língua alvo, devido ao fato de os estudantes surdos sinalizarem sua língua, que possui modalidade gestual-visual; uma língua distinta na modalidade e nos recursos linguísticos específicos da sua língua natural, sua primeira língua.

Esses sujeitos utilizam-se de palavras do português “escrito”, para interagir com o meio social. Impossibilitados de usarem sua língua natural, escrevem em uma língua que não é a sua. Desse modo, tendo por base os pressupostos estabelecidos pelo ISD, acerca da produção e da análise de textos, tomamos essas produções como atividade/ação languageira, como discursos.

O curso desenvolvido constituiu-se em base para a geração do *corpus* desta pesquisa. Teve por embasamento a proposta de trabalho com SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) e foi norteador pelos princípios do ISD (BRONCKART, 1999). Contudo, o trabalho com SD não se trata de transposição didática. Nesse sentido, assumimos a SD como uma definição global do dispositivo que nos auxiliou para a forma de desdobramento das atividades desenvolvidas com os gêneros no curso.

Transgredindo, em parte, a proposta metodológica, assumimos também encaminhamentos diferentes, adequando-a ao contexto e à situação de ensino e aprendizagem, ou seja, conforme os desdobramentos da pesquisa, sendo moldada e levando em consideração questões mais subjetivas inerentes aos participantes. Entre os encaminhamentos, citamos os princípios de aquisição / aprendizagem de L2 (KRASCHEN, 1982), a sugestão para uma aula de leitura (LEURQUIN e CARNEIRO, 2014) e técnicas de sumarização (MOTTA-ROTH e HEMDGES, 2010; VAN DIJK, 1983), a fim de alcançar os objetivos propostos.

O curso teve 80 horas/aula e ocorreu no período de 06 de abril a 14 de dezembro de 2019. Os encontros foram realizados aos sábados com 3 horas/aulas para cada encontro. Pelo fato de que, nesse período, havia excesso de recessos e feriados nos sábados, tivemos 18 encontros presenciais. Assim, consideramos também como parte da carga horária do curso, o tempo destinado às produções escritas – PI e PF, em cada gênero trabalhado e realizadas nas dependências dos próprios participantes, bem como atividades em trabalho que traz luz ao estudo apresentado e em atividades extraclasse, relacionadas ao curso.

O desenvolvimento do curso foi organizado em três etapas, nas quais, os dois gêneros, foram trabalhados – *gênero relato de experiência vivida* (primeira SD) e *gênero resumo* (segunda SD).

Essa organização seguiu a sistematização a seguir:

QUADRO 15 - Organização do curso

Etapas	Gênero	Passos seguidos – objetivos
1 ³⁵	Introdução aos gêneros textuais	<ul style="list-style-type: none"> - apresentação do curso³⁶ - apresentação interativa dos participantes; - conhecimento acerca dos gêneros nas esferas do cotidiano, escolar e acadêmica (Ensino Superior e área científica) – abordagem geral (DOLZ;SCHNEUWLY, 2004).
2 ³⁷	Relato de experiência vivida	<ul style="list-style-type: none"> - conhecimento e compreensão do contexto e das condições de produção do gênero em Libras e em PE. - leitura individual e interativa; análise interativa de textos (em Libras e em PE); (LEURQUIM, 2014); - produção inicial; - leitura e análise interativa das produções iniciais dos participantes; - reflexão e estudos acerca da organização geral das produções considerando os aspectos relacionados aos mecanismos de textualização e aos mecanismos enunciativos (conexão, coesão nominal, coesão verbal, gerenciamento de vozes e sequências). - produção final.
3	Resumo	<ul style="list-style-type: none"> - identificação, compreensão e discussão dos diferentes contextos de produção do gênero em Libras e em PE; - leitura individual e interativa; análise interativa de textos (em Libras e em PE). (LEURQUIM, 2014); - produção inicial; - Leitura e análise interativa das produções iniciais dos participantes; - reflexão e estudos acerca da organização geral das produções considerando os aspectos relacionados aos mecanismos de textualização e aos mecanismos enunciativos (conexão, coesão nominal, coesão verbal, gerenciamento de vozes e sequências)³⁸ - produção final.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como se observa no quadro 15, a geração de dados ocorreu na segunda e terceira etapas do curso, nas quais foram trabalhados os gêneros *relato de experiência vivida* e *resumo*. Na primeira etapa, realizamos a apresentação do curso – organização, objetivos, metodologia, prazos e também sobre a pesquisa, para que os participantes tivessem ciência de que estavam participando de um curso, que além de possibilitar o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem para a produção de textos nos gêneros em questão, estariam contribuindo com a

35 Etapa inserida na primeira SD.

36 O primeiro passo dado foi a apresentação do curso para que os participantes tivessem ciência dos objetivos e da abordagem geral do curso.

37 Ressaltamos que, por necessidade e interesse dos participantes, o trabalho com a SD assumiu um caráter misto, pois nos utilizamos de outras abordagens para se chegar aos objetivos propostos para a pesquisa, o que dá ao curso, de certa forma, característica tradicional sobretudo com relação as atividades desenvolvidas. Por essa razão decidimos usar o termo “etapas do curso” ao invés de “módulos da SD”, entendendo assim que assumimos a SD como uma definição global do dispositivo.

38 Da mesma forma em que ocorreu na etapa 2 abrange os mesmos aspectos relacionados à infraestrutura textual. Contudo, contempla outros elementos da língua portuguesa, todos trabalhados visando atender às necessidades e aos interesses de aprendizagem dos participantes.

geração de dados para uma pesquisa. Nesse momento, eles assinaram o TECLE, com qual concordaram em participar de nossa pesquisa e em ceder suas produções escritas para análise.

Na segunda e terceira etapas referentes aos gêneros *relato de experiência vivida* e *resumo*, tomamos como base as SD desenvolvidas para o curso, como se observa no quadro acima. O trabalho com os gêneros *relato de experiência vivida* e *resumo* na segunda e terceira etapas, partiu da análise e discussão dos textos produzidos em Libras.

Tivemos dificuldades para encontrar textos produzidos originalmente por surdos, principalmente no gênero *relato de experiência vivida*, que não se tratasse de tradução de LP para a Libras. Assim como material didático usado no curso referente ao gênero *relato de experiência vivida*, selecionamos 2 (dois) textos (vídeos em Libras), que nos serviram de base para análise e discussão do gênero. Um deles – vídeo 1 – extraído do curso de Libras 2 (PIMENTA; QUADROS, 2009) e outro – vídeo 2 – de um canal no *YouTube*. Ambos os textos foram tomados como fragmentos de parte da experiência vivida (relato visual). Quanto ao material escrito, selecionamos 3 (três) textos, 1 (um) texto (livro) da literatura brasileira (texto produzido por ouvinte) e 2 (dois) textos (com característica de um artigo) produzido por surdos/surdocego, sendo 1 (um) extraído do site da Fundação Universidade Federal de Rondônia e o outro produzido pelo professor, texto que havia sido submetido e aceito para publicação em uma coleção publicada posteriormente³⁹.

QUADRO 16 - Material selecionado para o gênero *Relato de experiência vivida*

Gênero <i>Relato de experiência vivida</i>	
Textos em Libras	Textos em PE
1 Curso de Libras 2 – Relato sobre trajetória educacional ⁴⁰	1 Infância (memórias de infância) ⁴¹
2 Autobiografia visual ⁴²	2 Relato do primeiro surdo a receber o título de mestre em Rondônia, diplomado pela UNIR ⁴³
	3 Relato Surdocegueira ⁴⁴

Fonte: Elaborado pelo autor.

39 Falkoski & Maia (2021). Na época de realização do curso (abril a dezembro de 2019), o texto já havia sido aceito para a publicação.

40 PIMENTA, Nelson; QUADROS, Ronice Muller de. Curso de Libras 2 – Básico. 1. Ed. Rio de Janeiro: LSB Vídeo, 2009.

41 RAMOS, Graciliano. Infância. São Paulo: Record, 2002 (primeira publicação data de 1945).

42 LAU, Heliton Diego. Biografia visual. Disponível in: <https://www.youtube.com/watch?v=xX3AgDsA3PQ>. Acesso em 12/03/2019.

43 ESPÍNDOLA, Amarildo João. Relato do primeiro surdo a receber o título de mestre em Rondônia, diplomado pela UNIR. Porto Velho: UNIR, 2018. Disponível in: https://www.unir.br/noticias_arquivos/25699_relato_amarildo.pdf. Acesso em 12/05/ 2019.

44 OLIVEIRA, José Carlos de. Relato surdocegueira. In: FALKOSKI, Fernanda; MAIA, Shirley Rodrigues (Org.) Surdocegueira, OLIVEIRA, José Carlos de. Relato Surdocegueira. In: vencendo desafios e construindo possibilidades. Novo Hamburgo: Sinopsys editora, 2021.

Ressaltamos que os textos em Libras que analisamos foram registrados em formato bimodal, com a forma sinalizada equivalente ao português oral. Quanto aos textos escritos, separamos a análise em “texto literário e textos produzidos por professores”, pelo fato de apresentarem algumas características distintas, principalmente com relação ao contexto de produção. Outro fator que nos instigou a essa divisão foi o fato de o texto literário ter sido produzido por emissor/locutor que utiliza o português como primeira língua. Os professores que produziram os textos utilizam a Libras como primeira língua.

Para o gênero *resumo*, como material didático, selecionamos 3 (três) *resumos* em Libras (resumos de artigos acadêmicos/científicos) extraídos da revista digital Vídeo Registro em Libras⁴⁵. Quanto ao material escrito, selecionamos 3 (três) resumos, sendo um resumo de artigo científico, um resumo de artigo de opinião e um resumo informativo (contracapa de livro), conforme no quadro abaixo.

QUADRO 17 - Material selecionado para o gênero *Resumo*

Gênero Resumo	
Textos em Libras	Textos em Português
1 Grupo de estudos de Libras como L2: o que/como as pessoas ouvintes conhecem sobre a pessoa surda? ⁴⁶	1 O gênero resumo na perspectiva de universitários ⁴⁷
2 Efeito do <i>input</i> na produção bilíngue bimodal de uma criança coda ⁴⁸	2 A cultura da paz ⁴⁹
3 Libras: a economia fonológica ⁵⁰	3 Investigando a relação oral/escrito ⁵¹

Fonte: Elaborado pelo autor.

No trabalho desenvolvido na segunda e terceira etapas foi realizada análise e discussão dos textos apresentados como exemplo de textos nos gêneros *relato de experiência vivida* e

45 Edição nº 001/2013 e edição nº 002/2016, para conhecer e ou obter informações sobre a revista, acesse o link: <https://revistabrasileiravrlibras.paginas.ufsc.br/>

46 MAKHOUL, Ivonne Azevedo; FERREIRA, Rodrigo Augusto. Grupo de estudos de Libras como L2: o que/como as pessoas ouvintes conhecem sobre a pessoa surda? **In:** Revista Brasileira de Vídeo Registros em Libras, Edição nº 002/2016. [artigo em Libras publicado em vídeo, 25m00s]. Florianópolis: UFSC, 2016. Disponível em: <revistabrasileiravrlibras.paginas.ufsc.br>. Acesso em: 12 de abril de 2019.

47 SILVA, Adriana da. O gênero resumo na perspectiva de universitários. In: V SIGET - Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – o ensino em foco. Caxias do Sul, 2009.

48 GOMES, Bianca Sena. Efeito do *input* na produção bilíngue bimodal de uma criança coda. **In:** Revista Brasileira de Vídeo Registros em Libras, Edição nº 001/2013. [artigo em Libras publicado em vídeo, 22m18s]. Florianópolis: UFSC, 2013. Disponível em: <revistabrasileiravrlibras.paginas.ufsc.br>. Acesso em: 12 de abril de 2019.

49 MACHADO, Ana Rachel; LOUSADA, Eliane ABREU-TARDELLI, Lília Santos. Resumo. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

50 CORDEIRO, Raniere Alislan Almeida. Libras: a economia fonológica. In: Revista Brasileira de Vídeo Registros em Libras, Edição nº 001/2013. [artigo em Libras publicado em vídeo, 29m19s]. Florianópolis: UFSC, 2013. Disponível em: <revistabrasileiravrlibras.paginas.ufsc.br>. Acesso em: 12 de abril de 2019.

51 SIGNORINI, Inês. (Org.). Investigando a relação oral/escrito. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

resumo contemplando os níveis de análise de textos conforme Bronckart (1999), porém, visando a atender as necessidades de aprendizagem e os interesses dos participantes, demos ênfase ao aprofundamento do desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas contemplando elementos como a coesão nominal, a coesão verbal e a conexão.

6.5 Procedimentos de análise dos dados

Os textos utilizados para a elaboração do modelo didático dos dois gêneros com os quais trabalhamos no curso, gênero *relato de experiência vivida* e *resumo*, foram analisados com base no modelo de análise de textos do ISD (Bronckart, 1999), pautando-nos no que dizem os especialistas nesses gêneros. Para a análise dos textos em Libras, baseamo-nos em estudos de autores consagrados da área da Linguística das línguas de sinais no Brasil, como Quadros e Karnopp (2004)⁵², e do exterior (Estados Unidos), Halliday e Hasan (1976)⁵³. Embora os objetivos dessas autoras sejam apresentar os aspectos linguísticos da Libras de modo geral e não em nível de análise de textos. Seus estudos nos serviram, em consonância com a proposta do ISD, de base para o reconhecimento das características dos textos. Ressaltamos que esses preceitos fundamentaram nossos procedimentos, quer de análise para a elaboração dos modelos didáticos, quer para a análise das produções dos participantes. No quadro a seguir, apresentamos uma síntese dos procedimentos de análise relacionados às categorias sobre as quais já discutiremos na seção de pressupostos teóricos.

QUADRO 18 - Procedimentos de análise

CONTEXTO E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO
Espaço físico e subjetivo
Espaço físico e subjetivo
Esfera de circulação
Emissor
Destinatário
Conteúdo temático
Objetivo dos textos
ARQUITETURA INTERNA DOS TEXTOS
Infraestrutura do texto
Plano textual (Plano global do conteúdo temático)
Tipos de discurso
Tipos de sequência
Mecanismos de textualização
Coesão nominal

52 Para compreender as estruturas linguísticas da Libras, sugerimos a leitura da obra completa.

Coesão verbal Conexão
Mecanismos de enunciação
Modalizações e gerenciamento de vozes

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Bronckart (2003).

A seguir apresentaremos os MDG e as SD elaboradas para orientar nosso trabalho no curso nos gêneros relato de experiência vivida e resumo.

6.5.1 Modelo Didático dos Gêneros (MDG) e sequências didáticas (SD) elaborados

Discutimos, nessa seção, a criação de um instrumento que sistematiza as características encontradas nos gêneros textuais *relato de experiência vivida e resumo*. Esse instrumento foi confeccionado a partir das características extraídas dos textos escolhidos para o curso. Esses textos foram analisados e descritos. O instrumento foi essencial na identificação das características dos gêneros textuais.

Tomamos por base de análise dos materiais, a relação entre os níveis do folhado textual, conforme Machado e Cristovão (2006), que tem por base os postulados de Bronckart (1999): (i) a situação de produção (*contexto* aspectos objetivos, sociais, sociossubjetivos (objetivos do texto, autor/destinatário e conteúdo temático); (ii) a *infraestrutura textual*: o plano global, os tipos de discurso e as sequências; (iii) *os mecanismos de textualização*: coesão verbal, coesão nominal e conexão; e (iv) *os mecanismos enunciativos* - a responsabilidade enunciativa: modalização e gerenciamento de vozes.

6.5.1.1 Modelo didático do gênero (MDG) *relato de experiência vivida*

O MDG foi elaborado a partir das características identificadas nos textos com os quais trabalhamos com os participantes, considerando aspectos do modelo de análise proposto pelo ISD e contemplando a análise de textos em Libras e em PE. Para orientar a nossa análise, fizemos um levantamento também de características apontadas por especialistas do gênero, entre eles, KÖCHE *et al.* (2012). No entanto, assim como outros pesquisadores, entre os quais, Carvalho (2011), Dantas (2015), Santos (2014), Aragão (2016), Costa (2021), cujos estudos mantêm a dificuldade em encontrar as características do gênero em questão, tivemos dificuldades em encontrar a definição das características do gênero que norteara a nossa análise. Buscamos ainda, contemplar as peculiaridades e capacidades dos participantes da pesquisa. Isso não significa “simplificar”, mas colocar a todos, de um modo acessível, por meio

da Libras, o reconhecimento das características do gênero e direcionar as discussões face às suas reações, considerando as diferenças de perfil entre eles.

Nesse sentido, numa abordagem geral, todo o material selecionado e analisado foi apresentado em sala de aula e discutido com os participantes durante os encontros, contudo, os textos escritos produzidos por professores foram mais detalhados, principalmente o texto “relato sobre a surdocegueira”, que serviu de base para análise e discussão, em profundidade, com os participantes. Os textos em Libras também nos auxiliaram, uma vez que possibilitaram a eles uma visão de como seria o relato em sua primeira língua, associando a análise do texto em Libras à do texto em PE, para relatar algumas de suas experiências na modalidade escrita.

A seguir, apresentamos uma síntese das características dos textos do gênero elaborado como um modelo que orientou as discussões no curso no que diz respeito ao contexto de produção, à infraestrutura textual e aos mecanismos de textualização e de enunciação do gênero *relato de experiência vivida*.

QUADRO 19 - Procedimentos de análise – Gênero relato de experiência vivida

CONTEXTO E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO	
GÊNERO EM LIBRAS	GÊNERO EM PE
<p>Esfera de circulação: meio escolar/acadêmico. Emissor: alguém que trabalha na elaboração do curso (vídeo 1), estudante de Pós-graduação (vídeo 2). Destinatário: alunos, professores, público jovem. Conteúdo temático: fatos que marcaram a vida do autor que, de certa forma, evidencia a contribuição ao seu desenvolvimento como sujeito adulto (identidade e subjetividade). Objetivo: apresentar características linguísticas da Libras, relacionadas a referente espaço-temporal por meio do relato de experiências vividas (vídeo 1); relatar experiências vividas (vídeo 2).</p>	<p>Esfera de circulação: meio escolar/acadêmico e espaços de leitura. Emissor: autor de obras literárias e professores. Destinatário: alunos, professores, pesquisadores, público jovem e leitores em geral. Conteúdo temático: fatos que marcaram transformações na família, mudança de lugar, momentos em família, com amigos; fatos que marcaram a vida do autor e contribuíram para a construção do sujeito adulto (identidade e subjetividade). Objetivo: relatar experiências vividas, relatar memórias de infância, relatar acontecimentos do dia a dia.</p>
ARQUITETURA INTERNA DOS TEXTOS	
GÊNERO EM LIBRAS	GÊNERO EM PE
Plano textual (Plano global do conteúdo temático)	
<ul style="list-style-type: none"> - o texto do vídeo 1 não apresenta título e, no vídeo 2, há a marcação do título; - o conteúdo se organiza de forma linear sucessiva, com marcação (por advérbios) espaço-temporal entre os eventos; - no texto do vídeo 2, os conteúdos se iniciam com uma apresentação de caráter conjunto (estado atual do enunciador), seguido de eventos sucessivos marcados por advérbios e efeitos não verbais, - uso de fotos que ilustram alguns eventos relatados. 	<ul style="list-style-type: none"> - o texto pertencente à obra literária contém título e também a predominância de seções/capítulos com título; nos textos produzidos por professores, o título antecede o texto, porém apresentam corpo único; - no texto literário, os conteúdos são relatados em prosa e descrevem eventos sucessivos marcados por uma situação inicial e se desdobram com o curso da história e do tempo; - nos textos produzidos pelos professores, o conteúdo se desenvolve de forma progressiva, a partir de uma apresentação inicial e se desdobra no espaço-tempo caracterizando-se como um resumo ou recorte de experiência vivida.
Tipos de discurso	
- tipo de discurso predominante nos dois textos: relato interativo .	- tipo de discurso dominante no texto literário é o relato interativo com presença do discurso híbrido e monólogo . Já nos textos produzidos por professores há predominância do relato interativo .
Tipos de sequência	
- predominância de sequências descritivas e explicativas .	<ul style="list-style-type: none"> - no texto literário, predominância de sequências narrativas, associadas ao uso de sequências descritivas, dialogadas e explicativas; - nos textos produzidos por professores, há predominância da sequência descritiva.

MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO	
GÊNERO EM LIBRAS	GÊNERO EM PE
Coesão nominal	
- uso básico de primeira pessoa , de repetição e anáforas .	- no texto literário, encontramos o uso de pronomes de primeira, segunda e terceira pessoa do singular e do plural, pronomes relativos e possessivos, elipses e também o uso de anáforas . Nos textos produzidos por professores, identificamos o uso de repetição , pronomes de primeira pessoa do singular, pronomes relativos, possessivos e demonstrativos, elipses e anáforas;
Coesão verbal	
- uso predominante de verbos de ação e verbos no passado , em sua forma original. (o passado dos verbos na Libras é marcado pelo advérbio de tempo <PASSADO>, sinalizado no início do relato ou antes do sinal corresponde ao verbo, a depender do contexto enunciativo); também identificamos a forma do verbo no presente (igualmente marcada pelo advérbio de tempo <HOJE/AGORA>).	- no texto literário, identificamos o uso predominante de verbos de ação e formas do passado (pretérito perfeito e imperfeito) e formas compostas do passado . Nos textos produzidos pelos professores, identificamos o uso de verbos de ação e formas compostas do passado (pretérito perfeito e imperfeito).
Conexão	
- a conexão realiza-se por meio de referentes (espaço-temporal) e conjunção temporal.	- tanto no texto literário, quanto nos textos produzidos por professores, identificamos o uso de organizadores textuais para introduzir o balizamento das fases de uma sequência e também o uso de conectivos que apresentam a ideia de causa e consequência;
MECANISMOS DE ENUNCIAÇÃO	
GÊNERO EM LIBRAS	GÊNERO EM PE
Vozes	
- no vídeo 1- predomínio da voz do autor com inserção de vozes de personagens (geralmente profissionais da área de educação) e vozes sociais , marcados pelo discurso indireto; no vídeo 2, identificamos as mesmas vozes, porém, marcadas tanto pelo discurso direto quanto pelo discurso indireto.	- no texto literário identificamos o predomínio da voz do autor , inserção de vozes de outros participantes (familiares, pessoas próximas e outras que de alguma forma fazem parte do tema relatado) tanto pelo discurso direto quanto pelo discurso indireto e inserção de voz social , geralmente marca pelo uso de aspas; - já nos textos produzidos por professores, identificamos o predomínio da voz do autor com inserção de vozes de outros participantes (familiares, pessoas próximas e outras que de alguma forma fazem parte do tema relatado) por meio do discurso indireto sem o uso de aspas.
Modalizações	
- em ambos os vídeos, identificamos o uso predominante da modalização apreciativa.	- tanto no texto literário quanto nos textos produzidos por professores, identificamos o predomínio da modalização apreciativa .

Fonte: O autor, com dados gerados por meio da pesquisa.

O primeiro nível de análise está ligado à capacidade de ação, entre outros aspectos que o compõem e que envolvem a situação de linguagem, favorecendo tanto o produtor quanto o leitor a mobilizar as características objetivas, sociais e sociossubjetivas do gênero. Destacamos essas quatro dimensões apresentadas no quadro acima que foram discutidos com os participantes.

Segundo Köche *et al.* (2012), o relato é um gênero não ficcional em que o emissor relata sua experiência de vida. Escrito predominantemente na primeira pessoa, o próprio emissor, que também participa como personagem, protagonista da ação que relata, ou como observador. Quanto ao conteúdo temático, Köche *et al.* (2012) afirma que o emissor fala de coisas concretas – exprime a realidade de forma objetiva. Costa (2012) afirma que o gênero traz em seu conteúdo acontecimentos / fatos reais ocorridos. O mesmo defendido por Dolz e Schneuwly (2004a), ao afirmarem que o relato visa à documentação e à memorização de ações humanas (fatos concretos).

O segundo nível de análise textual está relacionado ao reconhecimento de elementos que são mobilizados pela capacidade discursiva. Além dos elementos já apontados no quadro, em todos os textos analisados, percebemos que o emissor está implicado no texto e apresenta marcas de primeira e segunda pessoa, o que indica o predomínio do relato interativo. Porém, há marcas de outros tipos de discurso presentes no distanciamento discursivo.

No texto literário foram encontrados trechos com marcas de narração, o discurso teórico e relato interativo em monólogo. Segundo Köche, *et al.* (2012), a linguagem empregada no relato é uma linguagem comum do cotidiano, com vocabulário e sintaxe simples, porém, adequados aos objetivos e ao interlocutor almejado.

Embora a estrutura do relato não seja rígida, os autores apresentam uma proposta composta por quatro fases: (i) apresentação, (ii) complicação, (iii) resolução e (iv) avaliação. Contudo, segundo Lainé (1998), a organização do relato deve estar calcada sobre ordem cronológica dos fatos ou dos acontecimentos, relatados como eles são produzidos.

Quanto ao tipo de discurso predominante, o relato interativo, segundo Bronckart (1999, p. 162), ocorre quando se cria um mundo discursivo cujas coordenadas gerais são disjuntas das coordenadas do mundo ordinário do agente-produtor e dos agentes ouvintes, marcado por uma origem espaço-temporal explícita, claramente situável e caracterizada pela implicação dos parâmetros físicos da ação de linguagem em curso.

O terceiro e o quarto níveis de análise textual, mecanismos textuais e mecanismos enunciativos, estão relacionados aos elementos que são mobilizados pela capacidade linguístico-discursiva. A análise desses elementos nos permitiu auxiliar os participantes na

identificação das características do gênero mediante à leitura e à discussão interativa nos encontros. Segundo Köche *et al.* (2012), quanto aos mecanismos de textualização, no que tange o uso dos tempos verbais, predomina nesse gênero, o pretérito perfeito, com o uso também do pretérito imperfeito e do presente. Quanto ao gerenciamento das vozes enunciativas, Bronckart (1999) e Köche *et al.* (2012) distinguem três conjuntos: a voz do emissor, que também pode aparecer no texto como personagem; vozes sociais, pessoas ou instituições sociais que têm participação secundária no desenvolvimento do conteúdo temático, e vozes de personagens, pessoas e instituições humanizadas, implicadas como agentes dos acontecimentos.

6.5.1.2 Modelo didático do gênero *resumo*

Para elaborarmos um MDG *resumo*, procedemos da mesma forma que elaboramos o modelo do gênero *relato de experiência vivida*. Partimos das características identificadas nos textos com os quais trabalhamos com os participantes, considerando aspectos do modelo de análise proposto pelo ISD contemplando, igualmente, a análise de textos em Libras e em PE.

Para orientar nossa análise, fizemos um levantamento de características apontadas por especialistas no gênero em questão e apoiando-nos em Machado; Lousada; Abreu-Tardelli (2004), Cotentin-Rey (1995) e Medeiros (2009). Como a abordagem inicial sobre o gênero aconteceu a partir de textos em Libras, buscamos contemplar a análise desses textos como uma abordagem geral dentro da proposta do ISD.

Todos os textos selecionados e analisados foram apresentados e discutidos com os participantes durante os encontros em sala de aula. No entanto, o texto intitulado “*Introdução*”, extraído do livro *Resumo* (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004) nos serviu como texto-base a ser resumido.

A seguir, apresentamos o quadro com uma síntese das características dos textos do gênero elaborado como MDG *resumo* no que diz respeito ao contexto de produção para orientar as discussões com os participantes.

QUADRO 20 - Procedimentos de análise – Gênero resumo

CONTEXTO E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO	
GÊNERO EM LIBRAS	GÊNERO EM PE
Esfera de circulação: meio escolar/acadêmico; Emissor: alunos de iniciação científica (bolsistas de grupos de pesquisa); Destinatário: alunos, professores pesquisadores; Objetivo: apresentar o artigo: assunto tratado, o conteúdo, o desenvolvimento metodológico, possível resultado, etc.	Esfera de circulação: Meio escolar/acadêmico; Emissor: professor (resumo do artigo), professor/pesquisador (A cultura da paz – autor desconhecido), organizador do livro (resumo informativo do livro) Destinatário: alunos, professores, pesquisadores, leitores em geral, leitores interessados em adquirir o livro; Objetivo: apresentar os artigos: assunto tratado, o conteúdo, o desenvolvimento metodológico/opinião; apresentação / informações sobre o livro.
ARQUITETURA INTERNA DOS TEXTOS	
GÊNERO EM LIBRAS	GÊNERO EM PE
Plano textual (Plano global do conteúdo temático)	
- os textos apresentam primeiro o título dos artigos a serem resumidos. Em seguida, a apresentação do(s) autor(es) e, por último, aparece o título e o resumo , seguido de um texto curto (1:20min à 4:00min); - o conteúdo se organiza de forma linear e sucessiva, sem marcação espaço-temporal, delimitando as etapas de contextualização/apresentação do tema, dos objetivos, da metodologia de geração e análise dos dados e de possível conclusão , acrescentando as palavras/sinais-chave .	- o texto 1 apresenta primeiro o título do artigo a ser resumido, seguido da apresentação do autor do texto e, por último, aparece o título resumo seguido de um texto curto; - o texto 2 apresenta apenas o texto resumido, cujo título a ser resumido está expresso no cabeçalho da proposta de atividade; - o texto 3, igualmente o texto 2, apresentam o texto resumido com menção ao título da obra, expresso na forma de citação ao final do texto. - o conteúdo do texto 1 apresenta organização linear e sucessiva das etapas de contextualização/apresentação do tema, dos objetivos, da metodologia de geração e análise dos dados relacionados ao texto a ser resumido; - o texto 2 se organiza da mesma forma que o texto 1, porém, apresenta a conclusão que é do próprio autor do texto a ser resumido; - o texto 3 apresenta, inicialmente, em sua organização, a caracterização da obra , seguida da apresentação do tema e de suas potencialidades.
Tipos de discurso	
tipo de discurso predominante nos textos: discurso teórico.	- tipo de discurso predominante nos textos: discurso teórico.
Tipos de sequência	
- predominância de sequências expositivas e informativas.	- predominância de sequências expositivas e informativas , além de sequência explicativa .

MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO	
GÊNERO EM LIBRAS	GÊNERO EM PE
Coesão nominal	
<ul style="list-style-type: none"> - marcado pelo pronome <NÓS-DOIS>, <ELES-QUATRO>, repetição do sinal relativo e por pronome demonstrativo <DELE>; - marcas referenciais no espaço expressas pelo uso do corpo; - direcionamento a um referente, anteriormente criado no espaço. 	<ul style="list-style-type: none"> - pronome de terceira pessoa “ele” referindo-se a nomes anteriormente apresentados; - frases/expressões como “o autor”; - pronome relativo “que”, retomando sintagmas nominais; - pronome demonstrativo.
Coesão verbal	
<ul style="list-style-type: none"> - predominância de verbos no presente; - presença, também, de verbos na forma infinitiva (essas formas são percebidas pelo contexto enunciativo, pois não há marcas temporais sinalizadas que expressam marcas⁵⁴); - verbos no passado, identificados apenas no texto 1, introduzido por um advérbio de tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> - verbos no presente; - verbos no pretérito perfeito; - verbos na voz passiva sintética; - verbos no futuro do pretérito; - verbos na forma nominal.
Conexão	
<ul style="list-style-type: none"> - marcada por pausa na sinalização, expressões faciais e sinais – conectivos (<ENTÃO>, <TAMBÉM>). 	<ul style="list-style-type: none"> - realizada predominantemente por conectivos e marcas de pontuação (virgula e ponto final).
MECANISMOS DE ENUNCIÇÃO	
GÊNERO EM LIBRAS	GÊNERO EM PE
Vozes	
<ul style="list-style-type: none"> - voz do autor empírico do texto <EU “sinal do coautor” PESQUISAR>, <NÓS-DOIS GERAR-DADOS> - inserção de voz do texto por meio de verbos ou expressões como: <ESTUDO PROVAR QUE>; <RESPOSTA MOSTRAR QUE>. 	<ul style="list-style-type: none"> - apresenta a inserção de vozes do texto, resumidas por meio de verbos como “este trabalho pretende”; - voz do autor empírico do texto por meio de verbos e expressões como “o autor levanta”, “segundo o autor seria”, “o teórico conclui”; - títulos retomados por uma expressão referencial sem aspas.

⁵⁴ Para compreender o uso dos verbos na Libras, sugerimos a leitura da obras “Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos” (QUADROS & KARNOPP, 2004).

Modalizações	
- não foram identificadas marcas de modalizador lógico, ou seja, presença de elementos que indiquem julgamento sobre valores de verdade expressos pelo emissor do resumo.	- não foram identificadas marcas de modalizador lógico expressa pelo emissor do resumo.

Fonte: O autor, com dados gerados por meio da pesquisa.

O primeiro nível de análise textual está ligado à capacidade de ação. Destacamos esses aspectos que o compõem e que envolvem a situação de linguagem, cuja análise mobiliza as características objetivas, sociais e socio subjetivas do gênero, discutidas com os participantes. Segundo Cotentin-Rey (1995), Machado; Lousada e Abreu-Tardelli (2004) e Medeiros (2009), o objetivo do resumo é fazer a contração de um texto sem apresentar um ponto de vista sobre ele, ou seja, uma apresentação sintética e seletiva das ideias principais, ressaltando a progressão e articulação delas, sem dado adicional ou avaliação explícita. Ainda conforme Cotentin-Rey (1995), o emissor pode ser um estudante ou um “possível” candidato a realizar um exame ou prestar um vestibular; o destinatário pode ser um examinador ou um professor.

E o segundo nível de análise textual está ligado ao reconhecimento dos elementos que são mobilizados pela capacidade discursiva. A partir da síntese da análise apresentada, observamos que o resumo está presente em vários contextos, como em artigos científicos, em capas de livros, na mídia, podendo apresentar alguma variação quanto a sua organização, a depender do tipo de resumo. Quanto à identificação do autor dos resumos, apenas os resumos de artigos científicos estão identificados. No entanto, trata-se do mesmo autor do texto a ser resumido. Segundo Cotentin-Rey (1995), o resumo deve apresentar as ideias do texto ou da obra a ser resumida de forma concisa, conservando a ordem do texto.

O terceiro e o quarto níveis de análise textual, mecanismos textuais e mecanismos enunciativos, estão relacionados aos elementos mobilizados pela capacidade linguístico-discursiva. Como se observa na síntese da análise acima, entre os tipos de resumos escritos, percebe-se alguma diferença nas características, principalmente em relação à coesão nominal e ao uso de verbos nominais presentes no resumo do artigo de opinião (resumo 2), no qual o emissor do resumo apresenta informações, conforme os argumentos do autor do artigo, diferentemente do resumo do artigo científico (resumo 1) e do resumo informativo (resumo 3). Segundo Cotentin-Rey (1995), na elaboração do resumo, o emissor pode se valer de palavras-chave, de ideias principais e de uma fórmula significativa do texto, sem, contudo, usar citações ou frases inteiras do texto a ser resumido. A autora pontua que o resumo não deve conter opinião ou julgamento pessoal do emissor do resumo, ou seja, reformular o discurso inicial sem tomar posição, sendo fiel às ideias do texto. A conexão se realiza por palavras de ligação ou ligação lógica entre as ideias do texto, se efetiva também por frases curtas marcadas por pontuação (ponto final e vírgula).

6.5.1.3 As Sequências Didáticas (SD) elaboradas

Como já abordamos nos Pressupostos Teóricos, a SD, conforme proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83), é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” tendo por finalidade ajudar o aluno a melhorar o domínio de um gênero de texto. Assim, possibilitando a ele escrever, de maneira mais adequada, em uma dada situação de comunicação. No entanto, os autores não se limitaram a oferecer a proposta de trabalho a partir de SD, como uma receita pronta a ser seguida. Então, para atingir nosso objetivo de ensino, de forma a permitir aos participantes o desenvolvimento de capacidades de linguagem necessárias para produção de texto nos gêneros *relato de experiência vivida* e *resumo* consideramos a necessidade de adequação e utilização de outros procedimentos, como citado nesse capítulo metodológico, para o desdobramento de cada SD. Essa adequação foi pensada segundo o perfil dos participantes do curso e, ainda, a partir do contexto de ensino e de aprendizagem da escrita em segunda língua e envolvendo línguas de modalidades distintas.

A partir dessas considerações, as duas sequências, nas quais trabalhamos com os gêneros *relato de experiência vivida* e *resumo*, foram elaboradas a partir das características analisadas nos textos que compõem cada gênero. No entanto, como esta foi a primeira edição do curso, no qual trabalhamos com as SD, com o grupo de participantes em foco, optamos pela apresentação de uma abordagem geral das características identificadas nos textos de cada gênero, dando destaque a um texto que acreditamos combinar melhor com os objetivos de ensino que tínhamos a atingir.

Ainda, por se tratar da primeira edição do curso e observando as características e perfil heterogêneo dos participantes, elaboramos a proposta de atividades a partir da análise conjunta da primeira produção em cada gênero. Em nosso trabalho, optamos por nomear o desdobramento das sequências por “passos” independentemente da etapa desenvolvida. Por isso, não seguimos rigorosamente a proposição de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

A seguir discutimos o desdobramento das SDs com as quais trabalhamos no curso.

6.5.1.3.1 O desdobramento das SD

Como discurremos acima, não tínhamos uma base preliminar concreta acerca das capacidades de linguagem dos participantes, no que tange à produção escrita nos gêneros *relato*

de experiência vivida e resumo. Como exposto, consideramos a heterogeneidade do perfil dos participantes e a complexidade do processo com relação ao *corpus* analisado, que deu origem aos quadros do MDG, envolvendo textos em Libras e em PE. Dessa forma, optamos por definir uma proposta de atividades, de cada sequência, a partir da análise interativa da primeira produção dos participantes no gênero em estudo.

As duas SD foram divididas em 3 etapas, nas quais os conteúdos se desenvolveram, passo a passo. Na etapa 1, passos 1, 2 e 3, nos dedicamos à apresentação do curso, ao conhecimento dos participantes e à introdução dos gêneros textuais. Na etapa 2, passos 4, 5, 6, 7, e 8 (primeira SD), trabalhamos com o gênero *relato de experiência vivida* e, na etapa 3, – passos 9, 10, 11, 12, 13 e 14 (segunda SD), nos dedicamos ao gênero *resumo*.

No quadro a seguir, apresentamos uma síntese das duas sequências elaboradas, os dados gerados, bem como comentários sobre os desdobramentos das SD.

QUADRO 21 - SDs elaboradas

Etapa	Gênero	Passos – Objetivos
1	introdução aos gêneros textuais	1. apresentação do curso;
		2. apresentação dos participantes;
	3. discussão interativa acerca dos gêneros nas esferas do cotidiano, escolar e acadêmica (Ensino Superior e área científica) para tomar conhecimento da abordagem geral.	
(06/04/2019)		
Dados gerados		
- Notas de campo.		
OBS: Não houve geração de dados nessa etapa. A discussão interativa com os participantes se deu de forma sinalizada.		
	Primeira SD	
2	relato de experiência vivida	4. consciência do contexto de produção do gênero em Libras e em PE, bem como das características gerais dos textos envolvendo as capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva, que em conjunto envolvem o contexto de produção, a infraestrutura textual, os mecanismos textuais e os mecanismos enunciativos, o que envolveu: <ul style="list-style-type: none"> ▪ discussão interativa acerca das características dos textos em Libras (LEURQUIM, 2014); ▪ discussão interativa acerca das características da organização geral dos textos em PE (LEURQUIM, 2014). (13 e 27/04 e 11/05/2019).
		5. produção inicial. (11 à 17/05/2019).
		6. leitura e análise interativa das produções iniciais dos participantes; (18 e 24/05/2019).
		7. reflexão sobre o ato de relatar e sobre a infraestrutura geral do relato, considerando os mecanismos de textualização e enunciativos (coesão verbal e nominal, conexão, inserção de vozes e modalizações);

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ atividades sobre verbos e conectivos; ▪ discussão acerca do uso de elementos para estabelecer a coesão nominal; ▪ discussão sobre o uso de elementos para estabelecer a conexão. <p>(08, 15 e 29/06 e 06 e 13/07/2019)</p> <p>8. produção final.</p> <p>(13 à 19/07/2019)</p>
		Dados gerados
		<p>- Notas de campo.</p> <p>- Produção inicial e produção final.</p>
		Segunda SD
3	resumo	<p>9. conhecimento e compreensão do contexto de produção do gênero em Libras e em PE, bem como as características gerais dos textos, envolvendo as capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva: o contexto de produção a infraestrutura textual, os mecanismos textuais e os mecanismos enunciativos, o que envolveu:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ discussão interativa acerca das características dos textos em Libras (LEURQUIM, 2014); ▪ discussão interativa acerca das características da organização geral dos textos em PE. (LEURQUIM, 2014). <p>(10 e 24/08 e 14 e 21/09/2019)</p> <p>10. leitura individual e interativa coletiva⁵⁵ do texto a ser resumido; (28/09 e 05/10/2019)</p> <p>11. produção inicial. (05 à 17/10/2019)</p> <p>12. leitura e análise interativa coletiva das produções iniciais dos participantes. (19 e 26/10/2019)</p> <p>13. reflexão sobre o ato de resumir e sobre a infraestrutura geral do resumo considerando os mecanismos de textualização e enunciativos (coesão verbal e nominal, conexão). Atividades relacionada à inserção de vozes e modalizações;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ atividades com resumos. <p>(09, 23 e 30/11 e 07/12/2019)</p> <p>14. produção final. (14/12/2019)</p>
		Dados gerados
		<p>- Notas de campo;</p> <p>- Produção inicial e produção final</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Trabalharemos com SD, visando estabelecer uma correspondência entre as estruturas linguísticas e as formas de expressar conteúdos entre a Libras e o PE, a fim de possibilitar a

⁵⁵ Leitura dialogada e reflexiva envolvendo todos os participantes e mediada pelo professor pesquisador, a qual retoma a discussão do texto a partir da compreensão elaborada pelos participantes para desvendar o desconhecido, ou seja, a compreensão dos pontos não compreendidos nas leituras anteriores realizadas. Assim, elaborando coletivamente outra compreensão, que embora coletiva se reproduz em níveis diferentes em cada participante, considerando as suas individualidades (ALMEIDA, 2008), p. 77).

compreensão de sentido e as configurações dos textos nos gêneros propostos. Assim, ao elaborarmos as SD, abordamos a questão da leitura como dimensão indissociável e complementar à atividade de linguagem, por meio da produção de textos (FERNANDES, 2003; LEURQUIN e CARNEIRO, 2014).

Assim como afirmam Oliveira (2004) e Pereira (2014), acreditamos que a prática da leitura se constitui como fonte principal de informação para o surdo desenvolver a escrita, pois “escreve-se sobre o que se tem conhecimento, e se a leitura é um caminho que sempre nos leva a ele, a influência dessa prática é enorme no ato de escrever” (OLIVEIRA, 2004, p. 8).

Ainda, segundo Bronckart (1999, p. 86), uma abordagem didática ideal “consiste em iniciar o ensino da língua pelas atividades de leitura e de produção de textos” e segue com a articulação desse procedimento inicial às “atividades de inferência e de codificação das regularidades observáveis no *corpus* de textos mobilizados”.

Diante disso, percebemos a importância das atividades de leitura mediada pela Libras para a compreensão e interação discursiva dos participantes no que tange ao (re)conhecimento das características dos textos nos gêneros em questão e, por consequência, para a produção escrita. Dessa forma, o primeiro passo em cada uma das sequências trabalhadas com os participantes no curso deu-se por meio de atividades de leitura individual e interativa coletiva.

A **primeira etapa**, **passos** 1, 2 e 3, teve como objetivos: (i) apresentar o curso para que os participantes tivessem ciência mais clara acerca da proposta e dos objetivos para a assinatura do TECLE; (ii) conhecer os participantes criando um clima interativo entre eles; (iii) discutir sobre suas experiências acerca dos gêneros de textos.

Para essa discussão, abordamos questões do tipo: (1) “Como foi/tem sido suas experiências em relação à produção de textos na escola/universidade?”; (2) “O que são os gêneros de textos para vocês?”; (3) “Quais gêneros mais comuns no cotidiano das suas vidas?”; (4) “Que gêneros vocês produziram na forma escrita?”; (5) “Quais os desafios para que isso se realizasse?”; (6) e por fim, “Quais os conhecimentos prévios que vocês têm sobre os gêneros com os quais nos propomos a trabalhar nas SD?”

A **segunda etapa** teve como objetivo o trabalho com o gênero *relato de experiência vivida* e foi dividida em **5 passos** (passos 4, 5, 6, 7 e 8). O **passo 4** foi dedicado à apresentação e discussão a respeito das características dos textos no gênero em questão, envolvendo os níveis de análise do ISD (BRONCKART, 1999).

Visando situar melhor os participantes a respeito dos gêneros a partir dos quais deveriam produzir, a discussão partiu dos textos selecionados para o *corpus*, que deram origem ao MDG

(vide Quadro 16), primeiramente, foram projetados, em projetor de multimídia (Datashow), vídeos com os textos sinalizados (em Libras) (anexo A). Em seguida, foram apresentados e discutidos os textos em Português (anexos B, C e D). A discussão aconteceu em Libras e, posteriormente, foram produzidos textos escritos.

Com relação ao texto literário (Infância) (anexo B), devido à extensão do texto, o contexto de segunda língua no qual o curso está inserido e o perfil dos participantes, a discussão se limitou à apresentação da obra e às características gramaticais do texto, relacionadas aos tempos verbais e à inserção de vozes enunciativas, mostrando exemplos para os participantes. Para leitura, análise e discussão mais detalhada, os participantes optaram pela leitura discussão do texto “*Relato surdocegueira*”, produzido pelo professor (anexo D).

A discussão do referido texto partiu da leitura interativa coletiva entre os participantes e, entre eles e o professor, como um processo de construção conjunta de leitura e análise (LEURQUIN, 2014), sob a abordagem geral dos elementos que compõem os níveis de análise do ISD.

Após a discussão acerca das características do texto do professor, passamos ao **passo 5**, cujo objetivo foi a produção inicial no gênero *relato de experiência vivida*. Pelo fato de os participantes escolherem a opção de redigir o relato no formato digital, a produção foi realizada em ambiente de escolha deles, pois, na universidade, não havia computador à disposição para uso individual dos participantes. Como as aulas aconteciam aos sábados, à tarde, horário em que os laboratórios de informática da UFU não funcionavam e os participantes não dispunham de computador particular em mãos, a atividade foi realizada em suas próprias casas e enviadas ao professor via *e-mail*.

Para a PI do *relato de experiência vivida*, **passo 5**, foi sugerido que relatassem as experiências vivenciadas buscando adequar o texto produzido às características do gênero discutidas no **passo 4**. Ficou combinado que posteriormente seriam escolhidos alguns textos⁵⁶ para serem analisados de modo interativo, e coletivamente, em sala. As demais produções foram analisadas em equipes, com o acompanhamento do professor, as inadequações identificadas nas produções com relação às discussões relacionadas ao gênero foram discutidas nesse momento.

⁵⁶ Todos os textos produzidos pelos participantes foram objetos de análise, porém, alguns foram tomados como exemplo pelo fato de abranger em um único texto ocorrências identificadas em outros textos. Ressaltamos que os textos usados para essa atividade interativa de análise não foram identificados nem mesmo para a turma. Ficando o autor livre para se expor ou não.

Recolhidas as produções iniciais dos participantes (Apêndice H), o **passo 6** foi o momento da análise e discussão dessas produções, de forma interativa, coletiva e em grupos, quando os participantes da pesquisa puderam sugerir alterações nos textos uns dos outros.

Em atenção ao perfil e às condições psicológicas dos participantes, foi necessário elaborar um esquema visual, com uma síntese detalhada relacionada aos verbos e as conjunções.

Como as discussões a respeito dos mecanismos de textualização e enunciativos foram assumindo características tradicionais, sobretudo no que tange à análise e discussão da tabela dos tempos verbais, identificamos que essa estratégia abriu um leque de possibilidades comunicativas em sala de aula.

No **passo 7**, atendendo à solicitação dos participantes, o professor elaborou a tabela com a conjugação verbal no modo indicativo (primeira, segunda e terceira conjugação) (apêndice D) e sobre os organizadores textuais (conectivos) (apêndice E) e um roteiro de atividades contendo 10 questões relacionadas à temática (apêndice F), incluindo atividade sobre as vozes enunciativas, cujo objetivo foi desenvolver capacidades linguísticas relacionadas ao gênero em estudo.

O conteúdo elaborado pelo professor foi discutido em sala com os participantes que interagiram ativamente mostrando interesse e curiosidade, ampliando as possibilidades comunicativas em sala, o que, de certa forma, envolveu, ainda mais, o grupo.

As atividades do referido roteiro foram desenvolvidas após longa discussão do conteúdo, depois, os resultados foram socializados, de forma interativa, em sala de aula. Na sequência, houve retomada, em duplas, da leitura e discussão das produções dos participantes com acompanhamento do professor, para rediscutirem as características do gênero com relação as dimensões trabalhadas na SD, presentes nos textos com o objetivo de apresentar aos colegas sugestões para a PF. Feito isso, os participantes finalizaram a SD no **passo 8**, dedicado à reescrita da produção do primeiro gênero, que, da mesma forma que a PI, foi realizada no ambiente escolhido pelo participante, e enviado ao professor por meio de e-mail (apêndice I).

A **terceira etapa** teve como objetivo o trabalho com o gênero *resumo* e foi dividida em 6 passos. No **passo 9**, iniciamos à segunda SD. Da mesma forma (tal qual ocorreu no **passo 4**, no qual se trabalhou com os textos no gênero *relato de experiência vivida*), no passo 9, foram apresentados e discutidos os textos em Libras e posteriormente, foram apresentados textos no gênero, escritos em Português (ver quadro 17), para que os participantes se apropriassem mais detalhadamente das características do contexto de produção, da infraestrutura interna e dos mecanismos de textualização e enunciativos do gênero que deveriam produzir. O **passo 10** foi

dedicado ao estudo do texto escolhido, como base para a produção do resumo. A PI foi um resumo do texto introdutório do livro *Resumo*, organizado por Ana Rachel Machado, Eliane Lousada e Lilia Santos Abreu-Tardelli, publicado em 2004 (Anexo J).

Antes dessa produção, foi realizada leitura individual e discussão interativa entre os participantes mediada pelo professor. No entanto, diante da falta de proficiência em leitura, por parte de alguns participantes, o professor decidiu, juntamente com a turma, realizar uma intervenção para nivelar a compreensão do texto pelos participantes. Assim, além dos procedimentos adotados por Leurquin (2014), foram discutidos, entre outros aspectos, o significado de palavras, relações semânticas de elementos presentes no texto e, posteriormente, realizaram o processo de sumarização, proposto Motta-Roth e Hendgers (2010) e Van Dijk (1983). No **passo 11**, os participantes redigiram a PI do *resumo*. Da mesma forma que na SD referente ao gênero *relato de experiência vivida*, a produção do resumo, como seria digitada, aconteceu na residência dos participantes e foi enviada ao professor por *e-mail* (Apêndice J).

O **passo 12** foi dedicado ao compartilhamento das PI. Para leitura, análise e discussão de seu conteúdo e estrutura interna.

No **passo 13**, o professor e os participantes retomaram a discussão sobre o processo de sumarização do texto base para a produção do resumo, por meio de um questionário composto por 8 questões que tinham como objetivo auxiliar os participantes a elaborarem um roteiro das ideias principais do texto. Complementando essa discussão, foi realizado um roteiro de atividades sobre o gênero *resumo*. Foi realizada também a retomada da discussão das PI dos participantes de forma interativa visando rediscutir o seu conteúdo, bem como a infraestrutura geral do resumo considerando os mecanismos de textualização (coesão verbal e nominal, conexão). Ainda foram feitas atividades relacionadas à inserção de vozes e às modalizações.

Após a discussão acerca dessas questões, os participantes seguiram um roteiro de atividades sobre o gênero resumo (apêndice G), realizaram a socialização das respostas de forma interativa e finalizaram a SD, no **passo 14**, dedicado à reescrita da primeira produção, que, da mesma forma que as produções anteriores, foi realizada em um ambiente escolhido pelo participante, e enviado ao professor via e-mail (apêndice K).

Ressaltamos que, durante a realização das atividades relacionadas ao **passo 13**, consideramos a flexibilidade para o ensino da escrita, a partir de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado, e com a adaptação das sequências às necessidades dos alunos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Essa flexibilidade do estudo de caso permitiu-nos utilizar uma variedade de métodos e estratégias para gerar dados e ampliar o desenvolvimento dos estudantes e analisar resultados. Em vez de se restringir a um único procedimento (NUNAN, 1992), o professor ensinou por meio de aulas práticas, atendendo aos pedidos dos estudantes e, ainda, agregando informações que traziam pré-requisitos que os participantes do curso não possuíam e queriam ter.

Esse atendimento teve como objetivo complementar as discussões desenvolvidas em sala e orientações individuais ou em duplas, que ocorreram em sala cedida pelo ILEEL e, considerando as condições físicas de dois dos participantes, na própria residência deles.

A avaliação (formativa) foi realizada no decorrer do desdobramento das SD, em um processo de regulação interativa, com discussões em sala de aula. Também foi realizada uma avaliação formativa interativa, no final da terceira etapa do trabalho com o gênero *resumo*, após o recebimento dos textos referentes à produção final dos participantes.

O professor ofereceu aos participantes um último encontro individualizado ou em grupos, conforme a disponibilidade e escolha de cada um, a fim de realizar o que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) nomeiam como avaliação somativa, que, nesta pesquisa, chamamos de avaliação formativa interativa⁵⁷, a qual deve ser realizada, em geral, exclusivamente sobre a PF.

Transgredindo, em parte, a proposta avaliativa prevista nas SD, a avaliação foi realizada entre professor e aprendizes, em cada etapa do desenvolvimento da SD, num processo de regulação interativa⁵⁸, com discussões em sala de aula.

O professor buscava entender aquilo que os estudantes realmente queriam dizer por meio de sua produção. Ao mesmo tempo, dava pistas para que os estudantes apresentassem opções de modificação no seu texto, sempre que necessário.

Todo esse processo foi bastante produtivo, rico em interações, linguisticamente acessível aos participantes, com troca comunicativa de saberes com o próprio participante, que tomavam notas de possíveis modificações que pudessem ser empregados em sua PF. Foi possível perceber mais autoconfiança nos participantes. Pareciam ter mais liberdade em expor

57 Estamos utilizando o termo “avaliação formativa interativa” em substituição ao termo “avaliação somativa” proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), pois o termo “somativo” traz uma conotação tradicional quantitativa. Como o próprio nome diz, é uma avaliação em que é dada uma nota (avaliação tradicional) que também pode ser formativa, desde que a avaliação não se limite à nota e nada mais. A avaliação somativa pode ser formativa, quando é dada uma nota, discutida com o aluno, com o intuito de ele entender o porquê da nota, interferindo na sua compreensão das inadequações. Acreditamos que os autores se referem ao termo “avaliação somativa” por estarem trabalhando com aulas normais do sistema de ensino, o que exige uma notação, no sentido de “querer dizer formativa, que auxilia na aprendizagem”.

58 Scallon (2000) chama de regulação interativa o processo imediato e caracterizado pela adaptação da atividade pedagógica de forma que a diferença entre a estrutura da situação e as características do aluno se ajustem de maneira que a situação possa ser tratada pelo aluno “corroborada pelo professor”.

o modo como haviam aprendido e ou suas dúvidas, ressaltando que, para alguns participantes, essa atividade de avaliação, a pedido deles mesmos, foi realizada mais de uma vez.

Destacamos ainda que o processo de avaliação, na presente investigação, estabeleceu como critérios informar e situar o participante, possibilitando-lhe realizar um balanço de sua própria aprendizagem como um processo de negociação de significados (HADJI, 2001).

Esse processo não teve a perspectiva de conclusão com base em uma evidência, mas sob a perspectiva de novas possibilidades, pois a avaliação proposta teve como objetivo orientar e regular o processo de ensino e de aprendizagem como um processo de ensino-avaliação-aprendizagem (FELICE, 2013). Por meio de interação adequada às necessidades de aprendizagem dos alunos foram criadas condições pedagógicas promotoras do máximo de aprendizagens (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2001, LUCKESI, 2014).

Finalizando, pode-se dizer que as SD trabalhadas, com o envolvimento dos gêneros textuais *relato de experiência vivida* e *resumo*, dentro da proposta de um curso, permitiu a realização de uma roda de conversa, com os participantes, com o objetivo de avaliar o curso. Ao fazerem seus comentários sobre o curso, sobre suas percepções em relação ao impacto deste para as suas aprendizagens, evidenciou-se a avaliação do ministrante. A roda de conversa foi conduzida pela orientadora do doutorado, acompanhada por intérprete de Libras. Esse momento foi registrado em vídeo por duas câmeras digitais dispostas de modo que todos os participantes fossem filmados, sem a necessidade de mudá-las de lugar. Posteriormente, os vídeos foram transcritos⁵⁹ para que os resultados da avaliação pudessem ser discutidos e registrados na análise do curso/tese (Anexo K).

Para a redação do texto que resultou nesta tese foram realizadas incansáveis leituras e pesquisas sobre os pressupostos teórico-didático-metodológicos, sobre gênero textual, sobre os gêneros utilizados no curso e na pesquisa, sobre diferentes formas de organização dos conteúdos. Após a escrita, o texto foi reescrito várias vezes a partir de leitura do próprio pesquisador e de leituras das orientadoras e de outros colaboradores da área da Linguística e da

59 A transcrição dos vídeos foi realizada por uma profissional guia-intérprete habilitada para a transcrição de imagens visuais e audiodescrição. Para isso foi utilizada a técnica de transcrição em aspectos formais deste processo, com a tradução literal, seguindo a transcrição fiel do que foi dito a partir do conteúdo de gravação. Foi dividido em dois tempos, no primeiro tempo, foi registrada a transcrição que: inicialmente o texto foi organizado em parágrafos (turnos de sinalização marcando o tempo de cada turno) a partir da visualização, concomitante à transcrição das palavras e manifestações do discurso sinalizado da gravação, assim como da sequência para digitação do texto. Tal procedimento, foi realizado em velocidade lenta, propiciando a compreensão fidedigna do material transcrito. Seguidamente, tendo como base o material transcrito, foi realizada a correção e leitura do material, visando a conferência do conteúdo transcrito. Desse modo, a revisão, foi repassada quatro vezes, tendo como base o áudio e a leitura da sinalização. Destacamos que os sinais (palavras) usados com forte entonação, [riso], [emoção], [citação] foram evidenciadas no texto, visando a transcrição fiel do material

Surdez. O texto passou também por reestruturação e reorganizações das seções para melhor contextualização e organização da pesquisa. Alguns textos foram sintetizados em quadros, tabelas ou imagens para dar maior visibilidade e tornar o texto mais didático. Como recursos assistivos foram utilizados, entre outros, lupas de bolso, lupa eletrônica, digitalizador gráfico multifuncional, imagens ampliadas em celular, uso de tela de TV 43 polegadas, lâmpadas galaxy led 65w.

7 O QUE REVELAM OS RESULTADOS? DA ANÁLISE DO CURSO DE PE À ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DOS PARTICIPANTES

Nesta seção, apresentamos a análise e a discussão do curso e sua contribuição com o desenvolvimento das capacidades de linguagem. Na seção 7.1, apresentamos as etapas do curso bem como alguns desdobramentos da análise. Na seção 7.2, o foco recai na análise das PI e da PF, do *relato de experiência vivida*. E na 7.3, temos a análise das PI e PF do *gênero resumo*. A seção 7.4 foi destinada para a síntese e discussão dos resultados.

7.1 Das etapas do curso a alguns desdobramentos da análise

Nesta seção, apresentamos as análises das produções dos participantes da pesquisa, realizadas no curso *Modelo didático sequencial de ensino de português escrito para surdos por meio de gêneros textuais*. As produções dos gêneros *relato de experiência vivida* e *resumo* selecionadas para a análise pertencem aos participantes de pseudônimos Miriam, Luciana, Gabriel e Victor, como apresentamos na seção seis (quadros 12 e 13). Apresentamos, também, a análise do curso citado acima, no qual trabalhamos com duas SD.

Na análise dos textos produzidos no gênero *relato de experiência vivida*, pertencente ao “relato interativo da ordem do narrar”, que apresenta como uma de suas características a presença de marcas de vozes de outros participantes⁶⁰, como por exemplo: a voz do autor/narrador/produtor do texto e as vozes dos agentes sociais (outros participantes e instituições). Adotamos o uso de pseudônimos e símbolos para representar essas e outras informações, visando a garantir o anonimato dos textos, compromisso assumido com os participantes da pesquisa. No quadro 22, apresentamos exemplos de pseudônimos e dos símbolos que foram utilizados para substituir as vozes e outras informações que possam expor o autor/produtor/personagem e ou instâncias a eles relacionadas, presentes nas produções textuais em questão, bem como a legenda que identifica os recortes extraídos das produções dos participantes para exemplificar nossas análises.

⁶⁰ Participante, segundo Halliday (1985, p.54), é alguma coisa, alguma pessoa, ou alguma instituição que participa de um processo, de um texto, de uma oração, de uma situação comunicativa/interativa.

QUADRO 22 - Pseudônimos e Símbolos utilizados

Símbolo	Significado	Exemplo
Miriam/Heinicke (pseudônimos)	As marcas em negrito indicam que uma informação referente à voz do autor/narrador/produtor e/ou à voz de um agente social – personagem – foi omitida, a fim de preservar a identidade do agente.	- Meu nome é Miriam , sou a [...] - [...] eu estudei na Heinicke , onde ensinava [...]
São Paulo (pseudônimo)	As marcas em negrito indicam que uma informação referente a uma dêixis de lugar foi omitida, a fim de preservar a identidade do ator – agente produto do texto (autor/narrador/produtor)	[...] nasci ouvinte em São Paulo , [...]
[...]	O uso de colchetes com reticências em seu interior indica que há mais texto no enunciado, antes ou depois da ocorrência analisada.	[...] há cinco anos as aulas [...]
∞	o uso do símbolo ∞ indica a ocorrência de uma elipse do sujeito (ou sujeito desinencial).	∞ nasci ouvinte
(Rct+ N°) + NOME DO PARTICIPANTE + RC	Indica que é um recorte da Roda de Conversa e seguirá uma numeração. É acompanhada do nome do participante, além de informar que é referente à Roda de Conversa.	(Rct1) MiriamRC:
(Rct+ N°) + NOME DO PARTICIPANTE + PIREL	Indica que é um recorte da PI e seguirá uma numeração. É acompanhada do nome do participante, além de informar que é referente à PI do gênero <i>relato de experiência vivida</i>	(Rct1) MiriamPIREL:
(Rct + N°) + NOME DO PARTICIPANTE + PFREL	Indica que é um recorte da PF e seguirá uma numeração. É acompanhada do nome do participante, além de informar que é referente à PF do gênero <i>relato de experiência vivida</i>	(Rct1) MiriamPFREL:
(Rct + N°) + NOME DO PARTICIPANTE + PIRES	Indica que é um recorte da PI e seguirá uma numeração. É acompanhada do nome do participante, além de informar que é referente à PI do gênero <i>resumo</i>	(Rct1) MiriamPIRES:
(Rct + N°) + NOME DO PARTICIPANTE + PFRES	Indica que é um recorte da PF e seguirá uma numeração. É acompanhada do nome do participante, além de informar que é referente à PF do gênero <i>resumo</i> .	(Rct1) MiriamPFRES:
LEGENDA:	RCT: Recorte RC: Roda de Conversa PI: Produção Inicial PF: Produção Final PIREL: Produção Inicial do Relato PFREL: Produção Final do Relato PIRES: Produção Inicial do Resumo PFRES: Produção Final do Resumo	

Fonte: Elaborado pelo autor.

A análise das produções textuais apresentadas a seguir buscou evidências da ação discursiva com base na organização e análise de textos de Bronckart (1999). Para o contexto de produção, como primeiro passo, identificamos o contexto geral das produções, seguindo a análise dos três níveis da arquitetura interna dos textos – a infraestrutura interna, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

Esperamos, assim, responder a quatro de nossas perguntas de pesquisa: 1) Em que medida o trabalho com as sequências didáticas ancorado em uma proposta de ensino de L2 orienta e contribui com o aprimoramento das produções escritas dos surdos nos gêneros *relato de experiência vivida* e *resumo*?; 2) Que características foram identificadas nas produções iniciais (PI) e nas produções finais (PF) dos participantes surdos nos gêneros *relato de experiência vivida* e *resumo*?; e, por fim, 3) O que todo esse processo de produção textual representa sobre as capacidades de linguagem desenvolvidas em um gênero e outro?

Para termos uma visão geral da interação comunicativa, apresentamos um quadro com aspectos do contexto de produção e da arquitetura interna.

QUADRO 23- Síntese do contexto de produção da pesquisa

CONTEXTO DE PRODUÇÃO	
Parâmetros do mundo físico	
Emissor/locutor físico	José Carlos de Oliveira
Receptor/Interlocutor físico	Miriam, Luciana, Gabriel e Victor.
Dimensão espaço-temporal da produção	A divulgação da pesquisa deu-se via redes sociais, contendo um texto escrito em português, acompanhado de um vídeo em Libras com conteúdo idêntico. O curso, em formato semipresencial e composto por participantes apenas da cidade de Uberlândia, Minas Gerais. O <i>corpus</i> da pesquisa foi proposto como parte do contexto da geração dos dados que o constituiu. As aulas foram realizadas aos sábados à tarde, entre 06 de abril e 14 de dezembro de 2019, em sala cedida pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU.
Parâmetros do mundo social e subjetivo	
Elementos que integram a interação comunicativa (papel social, normas, pessoas com crenças, valores):	
1. Emissor/interlocutor social (papel social do emissor/locutor)	José Carlos Oliveira - Pesquisador, professor universitário e membro da comunidade surda.
2. Receptor/Interlocutor social (papel social do receptor/interlocutor)	Alunos surdos do Ensino Médio e Superior, sinalizantes/fluentes em Libras e membros ativos da comunidade de surdos.
Campo de atuação	
Esfera acadêmica/escolar	Esferas de produção e circulação do gênero
Objetivo da interação comunicativa	
Objetivo do curso	a) aperfeiçoar o conhecimento do PE para sentir-se seguro na hora de escrever; b) aumentar o vocabulário; c) melhorar a escrita do Português; d) comunicar-se melhor; e) melhorar o desempenho no futuro; f) saber mais sobre o gênero resumo; g) aprender mais e se preparar para o ENEM; h) melhorar a escrita do Português para produzirem artigos e no futuro tentarem o mestrado. Nota-se que dentre os objetivos elencados pelos participantes, apenas dois fazem menção aos gêneros textuais “vi) saber mais sobre o gênero resumo e viii) melhorar a

	escrita do Português para produzir artigos e no futuro tentar o mestrado”.
Conteúdo temático	
Está relacionado à organização do conteúdo, que depende do gênero, da dimensão do texto, da natureza, das condições externas de produção, dos tópicos (títulos) e do que é dizível por meio daquele gênero (tema)	Exemplo: Há a presença de títulos? Qual é a dimensão do texto? Em relação ao tema, ele está diretamente relacionado a problemas sociais e às questões filosóficas que regem a vida da sociedade. No caso, são aqueles problemas sociais relacionados à comunidade surda e aprendizagem de L1 e PE.
ARQUITETURA INTERNA	
Infraestrutura textual	plano geral do texto, tipo de discurso, tipo de sequências, formas de planificação.
Mecanismos de textualização	conexão, coesão nominal e coesão verbal.
Mecanismos enunciativos	vozes e marcação das modalizações presentes em um texto.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos estudos de Bronckart (1999).

No quadro, percebemos que é possível seguir uma organização partindo do contexto e condições de produção, que vai envolver parâmetros do mundo físico, parâmetros do mundo social e subjetivo, campo de atuação, objetivo, objetivos da interação comunicativa, conteúdo temático, para, enfim, focar em aspectos mais estruturais e seus efeitos: infraestrutura textual, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos.

Para a análise das etapas, passo a passo, foi seguido em conformidade com o quadro 21, intitulado SDs Elaboradas, apresentado na seção 6.8. As etapas são: Etapa 1 - Introdução aos gêneros textuais; Etapa 2 - *relato de experiência vivida* (primeira SD) e, Etapa 3 - *resumo* (segunda SD). Elas estão descritas a seguir.

Etapa 1 – Introdução aos gêneros textuais

Iniciamos pela análise dos **passos 1, 2 e 3**. No primeiro encontro⁶¹, tentamos: a) apresentar a proposta de ensino e aprendizagem que oferecemos por meio do curso, buscando esclarecer aos participantes; b) apresentar os nossos objetivos para o curso, conforme descrito no capítulo metodológico; c) conscientizar os participantes sobre o fato de estarem contribuindo com a geração de dados para uma pesquisa de doutorado; d) apresentar a metodologia para o desenvolvimento do curso por meio de uma proposta baseada em SD passo a passo; e) explicar que a proposta foi construída utilizando os gêneros *relato de experiência vivida* e *resumo*; f) conhecer o perfil de cada um dos participantes visando a estabelecer um vínculo interativo entre eles; g) discutir sobre suas experiências em relação à produção de

⁶¹ Ressaltamos que esses 3 passos foram discutidos em apenas um encontro e ocorreram no primeiro dia do curso.

textos, seus conhecimentos e experiências acerca dos gêneros de textos e sobre os seus conhecimentos prévios acerca dos gêneros *relato de experiência vivida* e *resumo*, propostos para o trabalho no curso. Nesse momento também foi apresentado e assinado o TECLE pelos participantes da pesquisa.

Para a discussão sobre as experiências com produção de textos foi utilizado um roteiro pré-elaborado, abordando as seguintes questões: 1) Como foram/têm sido suas experiências em relação à produção de textos na escola/universidade?; 2) O que são os gêneros de textos/textuais para vocês?; 3) Quais são os gêneros mais comuns no cotidiano das suas vidas?; 4) Quais gêneros vocês produziram na forma escrita?; 5) Quais os desafios para que isso se realizasse?; e, por fim, 6) “Quais os conhecimentos prévios que vocês têm sobre os gêneros com os quais nos propomos a trabalhar nas SD?”

A partir da discussão da primeira questão, foi elencado pelos participantes:

QUADRO 24 - Questão 1

QUESTÃO 1	Resposta dos participantes
Experiências em relação à produção de textos na escola/universidade	gêneros como carta, bilhete, relatório, redação, formulário e resumo.

Fonte: Dados gerados por meio da pesquisa.

Para a questão 2, a opinião geral dos participantes é de que são textos como os citados na questão 1, acrescentando textos produzidos na universidade:

QUADRO 25 - Questão 2

QUESTÃO 2	Resposta dos participantes
O que são os gêneros de textos para vocês?	Trabalho de Conclusão de Curso – TCC e artigos científicos.

Fonte: Dados gerados na pesquisa.

Quanto à questão 3, como resposta para essa questão, obtivemos:

QUADRO 26 - Questão 3

QUESTÃO 3	Resposta dos participantes
Quais gêneros mais comuns no cotidiano das suas vidas?	bate papo (na forma sinalizada em Libras) conversas em aplicativos (na forma escrita) e gêneros escolares.

Fonte: Dados gerados por meio da pesquisa.

Ainda sobre a questão 3, os participantes destacaram que não possuem muito conhecimento acerca dos gêneros textuais, porque não têm hábito de leitura.

Em relação à questão 4, além do que foi citado na questão 1, os participantes acrescentaram:

QUADRO 27 - Questão 4

QUESTÃO 4	Resposta dos participantes
Quais gêneros vocês produziram na forma escrita?	histórias (textos narrativos) e fichamento

Fonte: Dados gerados por meio da pesquisa.

Os participantes, no entanto, relataram que produziam esses gêneros na escola e/ou na universidade para entregar ao professor, com o objetivo de serem avaliados e obterem nota.

Para a questão 5, os participantes pontuaram:

QUADRO 28 - Questão 5

QUESTÃO 5	Resposta dos participantes
Quais os desafios para que isso se realizasse? (escrita de gêneros).	a falta de conhecimento das palavras, desconhecimento da conjugação verbal, do emprego de conjunções, preposições, artigos e sinais de pontuação

Fonte: Dados gerados por meio pesquisa.

Os participantes destacaram ainda o desafio com relação a atividades de argumentação e de como fazer um resumo sem copiar do texto base. Segundo eles, quando iniciaram a vida escolar, as atividades eram a base treino da fala (prática da oralização) e estudo do vocabulário.

E por fim, para a sexta questão, temos os seguintes dados:

QUADRO 29 - Questão 6

QUESTÃO 6	Resposta dos participantes
Quais os conhecimentos prévios de vocês sobre os gêneros com os quais nos propomos a trabalhar nas SD?	Forma sinalizada do gênero relato de experiência vivida. Leitura de relatos, mas sem entender a estrutura, em PE. Produção de resumos apenas para a escola e/ou universidade, mas sem entender a estrutura.

Fonte: Dados gerados por meio da pesquisa.

De um modo mais detalhado, sobre a questão 6, os participantes afirmaram, em relação ao gênero *relato de experiência vivida*, que o conheciam na forma sinalizada como eles estão acostumados a se manifestar. Na forma do PE, eles afirmaram que leram relatos, mas não entendem de estrutura. Em relação ao gênero *resumo*, eles afirmaram que escrevem (produzem) resumos na escola e/ou na universidade, mas não conhecem a sua estrutura e não entendem o processo de sumarização para extrair as ideias principais e/ou informações relevantes do texto base, por isso, copiam muito.

Essas considerações dos participantes sobre seus conhecimentos e de suas experiências acerca dos gêneros textuais revelam a carência de um ensino sistemático para a produção textual de gêneros diversos, principalmente aqueles mais usados em sala de aula.

A partir dessa discussão, foi possível perceber, também, a falta de experiências em relação à produção textual dos participantes, que pode ser comprovada nas produções deles no gênero *relato de experiência vivida* produzidos por eles no passo 5, da primeira SD. Assim como apresentado na discussão em sala, no relato de nenhum dos participantes (em suas produções), em que constam suas experiências educacionais, foram identificadas menções ao trabalho com gêneros textuais. É possível perceber, nos relatos, que o enfoque da educação foi direcionado ao ensino da fala, de palavras e de sinais da Libras. Encontramos ocorrências que confirmam essa situação vivenciada por eles, como por exemplo no relato da participante Miriam:

(RCT1) Miriam PFREL “[...] eu estudei na Heinicke, onde ensinava a falar, não podia usar libras [...]” e “[...] fui estudar casa da professora, ela ensinava palavras e Libras de sinal aprendi muita coisa [...]”

Embora nos relatos dos participantes Luciana, Gabriel e Victor não fique clara a experiência deles com a produção de textos na escola, os seus relatos exprimem os desafios enfrentados no processo de ensino e aprendizagem que, assim como Miriam, evidenciam que o processo de alfabetização e letramento se deu pela LP, de forma incompreensível para o seu uso em interações comunicativas/discursivas, o que corrobora a discussão em sala. Esses relatos ratificam também as pesquisas de Trenche (1995), Fernandes (2006) e Pereira (2009), que afirmam que a educação dos surdos parte do estudo de palavras e frases descontextualizadas, de cópias para a memorização de modelos pré-estabelecidos e descontextualizados de qualquer experiência vivida pelo aprendiz.

Isso nos remete também para o alerta de Bakhtin (1997) ao explicar os gêneros do discurso: Para o filósofo, é preciso afastar-se do ensino de palavras ou frases desconectadas de sua situação enunciativa. Isso porque no processo de aprendizagem em que se estabelecem essas conexões, fica evidente para o aprendiz que cada enunciado reflete “as condições específicas e os propósitos de cada uma das esferas da atividade humana, elaborando seus tipos “relativamente estáveis” de enunciados – gêneros do discurso – heterogêneos, caracterizados pelo conteúdo temático, estilo verbal e construção composicional” (BAKHTIN, 1997, p.279).

Consideramos esse tipo de prática de ensino e aprendizagem do PE desconectado do contexto social, como sendo algo insuficiente para preparar o aluno para o uso comunicativo/discursivo da língua(gem). No entanto, é possível perceber que os participantes da pesquisa conseguiram construir conhecimentos, desenvolverem-se linguisticamente e continuam persistindo no aprendizado do PE. A escola, portanto, se constitui como esse espaço necessário para preparar o estudante para atuar nas diferentes situações comunicativas; é sua

função levar o aluno a aprender a atuar nas diferentes práticas sociais de leitura e escrita. Paviani (2011, p. 58) nos auxilia a compreender essa função da escola, ao asseverar que:

a escola possui (a) a tarefa de ensinar as novas gerações, (b) o objetivo de levá-las a aprender a vida e o mundo, a sociedade, (c) a possibilidade (via formação) de criar condições aos jovens e adultos de exercerem ocupações e profissões. Por isso, o aprender não é apenas um a posteriori do conceito de ensinar, mas é um conjunto de ações das práticas pedagógicas que se dão concomitantemente e num continuum.

Assim, é possível afirmar que somente a partir do aprendizado da Libras é que os surdos passam a se reconhecer e a se constituir como sujeitos sociais.

(RCT2) Gabriel PFREL: [...] agora me sinto surdo, porque antes não tinha conhecimento da segunda língua, a língua de sinais da comunidade surda no Brasil, eu era persistente para aprender Libras. A Libras me abriu possibilidades para experiências novas, fatos que nunca esqueço.

Os relatos dos participantes relacionados ao processo de aprendizagem do PE expostos nessa etapa do curso, e também os excertos exemplificados acima, a partir de suas produções, mostram que, mesmo em um passado não muito distante, no sistema de escolarização para os surdos, ainda prevalecem métodos supostamente tradicionais de ensino, sem privilegiar o ensino a partir de gêneros textuais, mediados pelo uso de uma língua compartilhada entre professor e alunos, de forma a possibilitar a esses estudantes aprender o PE a partir da interação discursiva por meio de sua língua.

Destacamos ainda que, nessa discussão realizada na etapa 1, foi possível estabelecer a interação entre os participantes e situá-los em relação aos objetivos do curso, o qual buscou atender a seus interesses e necessidades de aprendizagem, expressos no questionário inserido no formulário de inscrição para participação no curso, a partir da produção textual nos gêneros *relato de experiência vivida e resumo*.

Em síntese, os objetivos colocados pelos participantes ao se inscreverem no curso foram: i) aperfeiçoar o conhecimento do PE para sentir-se seguro na hora de escrever; ii) aumentar o vocabulário; iii) melhorar a escrita do Português; iv) comunicar-se melhor; v) melhorar o desempenho no futuro; vi) saber mais sobre o gênero resumo; vii) aprender mais e se preparar para o ENEM e, viii) melhorar a escrita do Português para produzirem artigos e no futuro tentarem o mestrado. Nota-se que, entre os objetivos elencados pelos participantes, apenas dois fazem menção aos gêneros textuais; vi) saber mais sobre o gênero resumo e viii) melhorar a escrita do Português para produzir artigos e, no futuro, tentar o mestrado”.

Dessa forma, podemos afirmar que os objetivos do curso coincidem com os objetivos, interesses e as necessidades de aprendizagem dos participantes, pois além de terem abordado

diferentes aspectos do Português por meio do trabalho com os gêneros textuais, aprofundando os conhecimentos acerca das características estruturais da língua por meio da interação discursiva, favorecendo sua interação comunicativa, o curso buscou desenvolver as capacidades de linguagem necessárias de forma a permitir aos estudantes produzir textos nos gêneros *relato de experiência vivida* e *resumo*.

Acreditamos que as discussões realizadas nesse momento interativo, mediado por uma língua compartilhada (comum, a Libras), foram profícuas. A sala de aula se caracterizou como um espaço híbrido de aprendizagem por envolver duas línguas, duas culturas distintas, visto que a turma era composta unicamente por surdos, os quais sinalizam a Libras para interagirem entre si comunicativamente (incluindo o professor⁶² ministrante do curso que também é surdo). Foi possível estabelecer um clima afetivo entre os participantes, por estarem interagindo por meio de uma língua pela qual percebem o mundo e expressam com mais fluidez seus pensamentos, embora façam uso da escrita em Português para se comunicarem via redes sociais, para se comunicarem com a comunidade majoritária de modo geral e também para suas produções escolares e/ou universitárias.

Fica evidente, nos relatos dos participantes, expressos no *relato de experiência vivida*, que, apesar de seus esforços em aprender o PE, é na Libras, e por meio da Libras, que eles se representam como sujeitos culturais e se identificam como membros de uma comunidade de surdos; apreende-se que é por meio dessa língua que eles percebem o mundo, expressam seus pensamentos e constroem os seus conhecimentos. Dessa forma, acreditamos que a interação estabelecida para abordar o curso possibilitou que os participantes sentissem liberdade para se expressar e interagir em sala e, em conjunto, construírem um jeito surdo de aprender e de ensinar.

Etapa 2 – Primeira SD – *Relato de experiência vivida*

Iniciando o trabalho com a primeira SD, no **passo 4**, o professor apresentou aos participantes os textos propostos (vide quadro 16), cujas análises foram apresentadas em nosso MDG (cf. quadro 19) e iniciou as discussões visando à conscientização dos participantes acerca das características gerais dos gêneros textuais explorados, em Libras e em PE escrita, que se caracterizou como uma atividade de observação, análise e discussão de textos (cf. DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004). Essas atividades envolveram as capacidades de ação,

⁶² Estamos usando o professor como um meio de distanciamento do pesquisador por serem a mesma pessoa.

discursiva e linguístico-discursiva que, em conjunto, envolvem o contexto de produção (autor/locutor, objetivo da produção, conteúdo temático desenvolvido, meio de circulação e possíveis destinatários).

A arquitetura interna do texto – infraestrutura textual – plano global do texto, tipos de discurso e sequências discursivas; mecanismos de textualização – coesão nominal, coesão verbal e conexão e mecanismos enunciativos – vozes e modalizadores (BRONCKART, 1999). Para a leitura e discussão dos textos selecionados para o MDG, os quais foram apresentados aos participantes a partir de Leurquin (2014) que propõe uma aula de leitura discursiva destacando as características do texto conforme os níveis de análise propostos por Bronckart (1999).

Primeiramente, foram apresentados os textos em Libras por meio de vídeos apresentados em *datashow* e discutidos, considerando os elementos citados acima, iniciando a discussão sobre o conteúdo dos vídeos: um curso de Libras 2 – relato sobre trajetória educacional e uma autobiografia visual (anexo A). O professor abordou primeiramente o contexto da produção; prosseguindo a análise discursiva, abordou o nível da infraestrutura textual e, retomando a discussão, tratou dos mecanismos de textualização e dos mecanismos enunciativos, destacando as referências nominais e as retomadas representativas desses referentes, a questão do uso dos verbos e a conexão expressa na e pela Libras e, por fim, a questão das vozes inseridas nos textos e os modalizadores utilizados.

Quanto ao uso desse material, houve dificuldades em encontrar *relatos de experiência vivida* produzidos em Libras, por surdos. Entendemos que os textos apresentados e discutidos com os participantes não se caracterizam como textos específicos do gênero, porém nos serviram de base para proporcionar aos participantes uma visão do que seria um *relato de experiência vivida*, produzido em sua L1, para que pudessem auxiliar a compreensão dos textos do gênero, produzidos em PE.

Apesar de os textos não serem específicos do relato, são gêneros textuais, o que nos faz reforçar o quanto os gêneros se constituem como objeto de ensino eficaz. Esses últimos se realizam dentro dos gêneros. O ensino do PE por meio de gêneros é defendido, inclusive, nos documentos normativos e orientadores, tais como nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum Curricular. Por essa razão, trazemos a argumentação de Dolz e Schneuwly (2004a, p.51), em defesa do domínio da linguagem, por meio de gêneros:

O trabalho escolar, no domínio da produção da linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade. A análise de suas características fornece uma primeira base de modelização instrumental para organizar as atividades de ensino que esses objetos de aprendizagem requerem (DOL; SCHNEUWLY, 2004a, p. 44).

Prosseguindo com as discussões, foram apresentados os textos em PE, por meio da prática de linguagem escrita. Os textos selecionados para o MDG foram: 1) *Infância* - capítulo 15 *Leitura* e capítulo 16 *Escola* (anexo B); 2) Relato do primeiro surdo a receber o título de mestre em Rondônia, diplomado pela UNIR (anexo C); 3) Relato Surdocegueira (anexo D). Os participantes escolheram o texto Relato Surdocegueira⁶³, de autoria do professor ministrante do curso, para leitura na íntegra, e posterior discussão acerca de suas características. O professor apresentou os dois primeiros textos de forma resumida/breve, porém em interação dialógica discursiva com os participantes. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), esse momento de apresentação do gênero e do conteúdo a ser trabalhado na SD é importante para que os participantes se exponham a um projeto de comunicação que será realizado através de suas produções.

Referente ao texto *Infância*, que na verdade se trata de um livro, limitamos a abordar o contexto da produção, os tempos verbais mais comuns empregados e os elementos utilizados para estabelecer a coesão nominal e a conexão; isso nos dois capítulos discutidos. Quanto ao conteúdo temático, optou-se por uma breve discussão sobre o relato de Graciliano Ramos nos referidos capítulos em que o autor aborda a questão educacional relacionada ao seu processo de alfabetização, sua desconfiança e sua angústia, pois segundo seu relato, a aprendizagem é feita de forma dolorosa, violenta e sufocante, por não respeitar seu ritmo e seu universo cultural. O relato de Ramos denota uma crítica sobre “como ensinar eficientemente, se o que é apresentado aos alunos está distante da realidade deles?” E como se trata de um ensino sistematizado, pré-estabelecido, torna-se algo mecânico. Em muitos casos, o próprio professor “não sabe” o quê ensinar, apenas repassa aos alunos aquilo que está no livro didático (folheto, na época).

Observou-se que em relação a essa discussão, o professor não cumpriu o que estava previsto na SD, pois a proposta era apresentar a obra completa de forma resumida e as características gramaticais do texto, relacionadas aos tempos verbais e à inserção de vozes enunciativas, mostrando exemplos para os participantes. Acreditamos que o professor fez essa

63 Acreditamos que a escolha dos participantes pelo relato produzido pelo professor ministrante do curso se deu pelo fato de se tratar de um tema novo na área educacional, bem como na área social. Outro aspecto que pode ter influenciado os participantes por essa escolha é fato de um dos participantes do curso, assim como o professor, apresentar surdez + baixa visão, o que os caracteriza como pessoas surdocegas. Uma condição que desperta interesse geral na comunidade em busca por informação.

mudança, visando adequar a discussão à situação criada a partir da discussão realizada nos passos 1, 2 e 3, quando os participantes relataram suas experiências educacionais.

Dessa forma, a discussão acerca desse conteúdo corroborou os discursos dos participantes relatados no primeiro encontro (passos 1, 2 e 3) e possibilitou que eles compreendessem que os desafios enfrentados por eles na escola denunciam a perpetuação de um sistema educacional que, em muitos casos não está preparado para o enfrentamento das necessidades e realidades dos alunos. Por situações como essa, de aparelhamento da escola para formação de um sujeito preparado para a realidade impulsionou-nos a compreender o conceito do que é aprendizagem e sua relação com o ensino, a partir da proposta de Paviani (2011):

O conceito de aprendizagem está vinculado ao conceito de ensinar, que na expressão “ensino-aprendizagem” tenta conjugar as partes envolvidas nesse processo. Muitas vezes esses conceitos são entendidos como desvinculados um do outro, ou seja, como se o ato de ensinar, uma vez executado, por si só assegurasse aprendizagem. O professor que tem essa concepção de ensinar entende que, se “exerce sua função”, “dá o seu recado”, a questão do aprender fica por conta do aluno, ou depende deste: se aprendeu, é porque estudou; se não aprendeu, é porque foi relapso, não se empenhou o suficiente. Assim, o conceito de aprender é um pressuposto que está implícito nas malhas de um processo que se confunde com a própria vida, com a cultura e modo de ser de cada indivíduo e grupo (PAVIANI, 2011, p. 59).

O texto *Relato do primeiro surdo a receber o título de mestre em Rondônia, diplomado pela UNIR*, foi discutido, de forma interativa no contexto de produção, o conteúdo temático e sua organização, abordando também o emprego dos verbos, de elementos de referenciação nominal e de elementos de conexão.

Em relação ao terceiro texto: *Relato Surdocegueira*, escolhido pelos participantes para ser discutido a partir da compreensão do texto, foi feita uma cópia impressa para cada participante, para leitura individual mediada pelo professor, com interação em Libras. O professor buscou interagir individualmente com os participantes para participar com eles do processo de leitura, porém, percebeu que havia um bloqueio em relação à compreensão de alguns dos participantes.

Esse bloqueio pode ter sido provocado principalmente pela falta de conhecimento do léxico que, para eles, parecia desconhecido tanto com relação ao significado literal quanto em relação ao sentido, bem como acerca das relações que estabelecem entre frases, sequências e/ou partes de sequências do texto o que corrobora as afirmações de Pereira e Karnopp (2003, p. 165). O bloqueio à atribuição de sentido que se vê por grande parte dos surdos “parece decorrer da falta de conhecimento da língua usada na escrita do português [...] pode ser observada tanto

em relação ao vocabulário quanto em relação às estruturas sintáticas” que interferem na compreensão/construção do sentido.

Como não era possível atender a todos ao mesmo tempo, considerando a forma em que a leitura foi organizada, os participantes foram organizados em grupos para que interagissem entre si e colaborassem uns com os outros para a compreensão do texto. Para isso, ocorreu uma interação tanto recorrendo à internet, para uso do dicionário, quanto ao professor, que conduziu a leitura de modo participativo, dando pistas aos participantes para que eles pudessem estabelecer um significado e um sentido, bem como as relações das palavras dentro do texto que estavam lendo. Após esses momentos de leitura individual e em grupo, o professor propôs aos participantes a retomada da leitura. Dessa forma, apresentou o texto em um *datashow*, discutiu com os participantes, abordando o contexto de produção, as informações mais importantes que marcam as sequências do conteúdo temático e, posteriormente, os elementos relacionados à arquitetura interna do texto: à infraestrutura textual, aos mecanismos de textualização e aos mecanismos enunciativos, estabelecendo as relações entre esses elementos, conforme proposto por Leurquin (2014).

Percebeu-se que esse processo interativo possibilitou aos participantes construir significados e sentidos sobre o texto e suas características no gênero, pois, como mostram nossas análises de suas produções, eles conseguiram produzir seus *relatos de experiência vivida* de forma satisfatória. Isso corrobora a hipótese da aprendizagem postulada por Krashen (1982), pois compreendemos que as discussões realizadas no passo 4 equivalem a um processo de aprendizagem formal no qual se aprende sobre a língua usando a língua, agindo pela linguagem, por meio de textos, por meio de interações discursivas significativas para as quais os participantes, e o professor, utilizaram uma língua comum, a língua de sinais.

Para tanto, o professor buscou realizar a leitura, explorando os conhecimentos dos participantes, ampliando suas capacidades linguísticas, principalmente no que se refere às capacidades linguístico-discursivas, o que corrobora os postulados de Vygotsky (1934/2014b), que enfatiza que o ensino de novos conhecimentos deve considerar os conhecimentos que o sujeito possui. Corrobora também a hipótese do insumo defendida por Krashen (1982), na qual o autor sugere que o processo de ensino e aprendizagem da L2 seja organizado a partir dos conhecimentos dos alunos, ampliando suas capacidades linguísticas. Outro ponto importante que destacamos nesse processo interativo de leitura foi a reciprocidade estabelecida pelo professor juntamente com os participantes, o que nos remete a outra hipótese formulada por Krashen (1982): de que filtro afetivo compreende um conjunto de variáveis que

possibilitam/bloqueiam a aprendizagem de uma L2, o que envolve a motivação, a autoconfiança, uma boa imagem “de si mesmo” e um baixo nível de ansiedade. Por estarem inseridos em um ambiente híbrido de aprendizagem, a mediação por meio de uma língua comum entre professor e participantes pode ter possibilitado a eles segurança e autoconfiança, permitindo ampliar seus conhecimentos a partir de seu modo particular de perceber e compreender o texto. Nesse sentido foi importante a participação e a interação do professor para que os participantes construíssem sentidos e compreendessem características dos textos lidos, como um passo rumo à produção inicial (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

A partir das discussões realizadas foram dadas orientações para os participantes realizarem a PI, no **passo 5**. Foi sugerido que relatassem as experiências vivenciadas, buscando adequar o texto produzido às características do gênero discutidas no **passo 4**. Como a atividade de produção foi realizada em ambiente de escolha dos participantes, durante a semana e enviadas ao professor via *e-mail*. Dessa forma, o momento da escrita não foi supervisionado pelo professor.

No **passo 6**, após receber as PI dos participantes e examinar os textos (apêndice H), o professor, considerando o ambiente híbrido de aprendizagem e o processo interativo discursivo criado no curso, selecionou alguns textos e os apresentou em um *datashow*, de forma anônima para que fossem analisados e discutidos de forma interativa e coletiva, em sala de aula, a fim de que todos tivessem acesso às características dos textos produzidos.

A partir da leitura dos exemplares de textos produzidos pelos participantes, iniciou-se a discussão acerca de suas características. Observamos uma preocupação excessiva dos participantes com relação aos elementos que compõem os mecanismos de textualização, que dizem respeito à coesão nominal, à coesão verbal e à conexão (conectivos), em vez de se deterem às características gerais do texto no gênero *relato de experiência vivida*, demonstrando mais preocupação com relação à forma do que ao conteúdo do texto.

Os participantes solicitaram ao professor que o foco das atividades desenvolvidas no passo seguinte (passo 7) buscasse esclarecer a eles o uso adequado desses elementos para que pudessem melhorar a coesão e a coerência da produção textual. Embora fosse exigido um aprofundamento dos elementos do texto, como um todo, para realizarem a PF de forma mais adequada ao gênero, esses elementos elencados por eles fazem parte das capacidades linguístico-discursivas que, segundo Dolz, Pasquier e Bronckart (1993/2017), Dolz; Schneuwly (2004a) e Cristóvão (2005) permitem ao agente-produtor realizar operações linguístico-discursivas que estão implicadas na produção de um texto. Enfim, percebe-se que essa

preocupação externada pelos participantes pode ser o reflexo de suas experiências escolares e/ou universitárias expressas na discussão realizada nos passos 1, 2 e 3 e também nos discursos registrados em suas produções, como exemplo, nas de Miriam e Luciana:

(RCT3) MIRIAMPFREL “o Ensino Fundamental, tive dificuldades com as palavras, escrevia muitas palavras erradas, [...] fui estudar casa da professora, ela ensinava palavras e sinais da Libras aprendi muita coisa. Na escola da prefeitura só duas surdas tarde na escola AEE as professoras ensinavam palavras, treinavam e estudavam, até os 13 anos de idade entendia algumas poucas palavras”.

(RCT4) LUCIANAPFREL “Quando eu tinha 7 anos comecei a aprender, um professor me ensinou Libras, nas aulas em sala os professores estavam explicando e eu não entendia nada porque não tinha um intérprete de Libras [...]”

Discursos como esses denotam a falta de conhecimento e de experiência de trabalho com gêneros textuais, ausência de atividades comunicativas e interativas/discursivas na escola e corroboram os estudos de Trenche (19995), Fernandes (2006) e Pereira (2009). Segundo essas autoras, a educação dos surdos parte do estudo de palavras e frases descontextualizadas, de cópias para a memorização de modelos pré-estabelecidos e descontextualizados de qualquer experiência vivida pelo aluno.

Dessa forma, convocamos Paviani (2011, p.60), que assevera que é mais “pertinente um ensino que dê ênfase à natureza e à variedade dos gêneros ao invés de focar na abstração excessiva da língua, pois, nesse caso, considera-se a linguagem como algo inerente ao enunciado e, desse modo, procura-se reativar o vínculo entre língua e vida”.

No entanto, entendemos que o MDG elaborado a partir de apenas dois textos produzidos em Libras e três textos produzidos em PE limitou o acesso dos participantes à maior variedade de textos que lhes possibilitassem, de forma mediada pelo professor, melhor compreensão das características dos textos no gênero no qual deveria produzir seus relatos.

Partindo dessa percepção, o professor buscou atender às solicitações dos participantes e, para isso, elaborou um esquema visual (tabela) com a conjugação verbal incluindo verbos de primeira, segunda e terceira conjugações do modo indicativo, usando como, exemplos para cada verbo, frases que contextualizassem, de alguma forma, a realidade dos participantes (apêndice D) e também uma tabela demonstrativa dos principais conectivos (apêndice E), conforme defendido por Dias (2004), Pereira (2009), Cruz e Gouveia (2018) e Dias e Barbosa (2020).

Entendemos que o trabalho com os tempos verbais, a partir de uma tabela como a elaborada pelo professor, assume um caráter tradicional de ensino. No entanto, o esquema visual criado na tabela, associado ao processo interativo e discursivo criado em sala, a partir dos elementos que a compuseram, possibilitou estabelecer a relação desses elementos com as

características do texto no gênero *relato de experiência vivida* produzidos pelos participantes. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 84):

Essa etapa permite ao professor avaliar as capacidades adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Além disso, ela define o significado de uma sequência para o aluno, isto é, as capacidades que deve desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão.

Dito isso, acreditamos que a proposta de atividade negociada e definida entre professor e participantes, considerando as suas experiências educacionais como as relatadas nos passos 1, 2 e 3 e também e os seus discursos expressos nas suas PI, seja a mais adequada às necessidades de aprendizagem visando desenvolver as capacidades de linguagem necessárias à PF.

No **passo 7**, o professor buscou envolver os participantes de forma interativa dialogada, para discutir a diferença entre os tempos verbais, sobretudo, os tempos presente, pretérito perfeito e o pretérito imperfeito, tempos verbais mais utilizados por eles na PI. Posteriormente, apresentou as tabelas com os verbos na primeira, segunda e terceira conjugação do modo indicativo, uma por vez, discutindo interativamente com os participantes para elencarem as frases como exemplo de uso de cada tempo verbal. A discussão acerca dos verbos de cada tempo e pessoa apresentados em cada tabela buscou contemplar os interesses e as curiosidades dos participantes sobre cada um deles e criaram frases em contextos com a realidade vivenciada por eles e, quando possível extraídas das PI dos participantes.

QUADRO 30 - Exemplo extraído da PI de Miriam

Pretérito Perfeito Eu estudei	Indica um fato passado já concluído	Exemplo: Eu estudei na Heinicke, onde ensinava a falar .
---	--	---

Fonte: Dados gerados por meio da pesquisa.

QUADRO 31 - Exemplo extraído da PI de Gabriel

Pretérito Perfeito Eu estudei	Indica um fato passado já concluído	Exemplo: Eu aprendi a falar por meio de uma profissional de fonoaudiologia.
---	--	--

Fonte: Dados gerados por meio da pesquisa.

Os participantes interagiram ativamente mostrando interesse e curiosidade, ampliando as possibilidades comunicativas em sala, o que, de certa forma, envolveu, ainda mais, o grupo. Ao final da discussão sobre a pessoa e o tempo verbal, elegeu-se uma frase que foi inserida em uma tabela. São frases geradas a partir da interação comunicativa criada na sala de aula. O que se alinha ao que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) defendem: “é essencial reservar

tempo para um ensino específico de gramática, no qual o objeto principal das tarefas de observação e de manipulação é o funcionamento da língua”, ou seja, trabalhando com a gramática de forma concomitante à reflexão sobre a língua em contexto de uso, em situações reais de interação comunicativa.

Quanto ao estudo sobre os conectivos, o professor apresentou a tabela com as principais conjunções coordenadas e subordinadas discutindo interativamente cada uma delas com os participantes.

Para o estudo da coesão nominal, o professor, juntamente com os participantes, fez a retomada da leitura de alguns textos produzidos na PI, identificando os elementos de referenciação empregados nos textos.

Após essas discussões interativas, os participantes realizaram um roteiro de atividades individualmente ou em grupos conforme se sentiram mais seguros (apêndice F). Os participantes que não concluíram as atividades na aula proposta para a sua realização em sala, solicitaram que pudessem concluí-las em casa. Tal solicitação foi concedida pelo professor. Após os participantes terem concluído as atividades, realizou-se a socialização dos resultados, de forma interativa, em sala de aula.

Na sequência, houve retomada, em duplas, da leitura e discussão das PI dos participantes, com acompanhamento do professor para rediscutirem as características dos textos no gênero, com relação às dimensões trabalhadas na SD, presentes nos textos, de modo a realizar uma reflexão e uma (re)avaliação das produções visando à PF. Essa parte do trabalho foi finalizada, seguindo o **passo 8**, quando foi realizada a PF (Apêndice I). Nessa etapa, os participantes tiveram a possibilidade, de forma individual, e sem o acompanhamento do professor, de colocar em prática o que aprenderam na SD, por meio da reescrita.

O processo de ensino e aprendizagem desenvolvido, passo a passo na SD, dialoga com os postulados por Leite (2012), ao afirmar que os estudos linguísticos sobre a escrita apontam que ela é um processo composto de diferentes fases que se ligam recursivamente, as quais podemos equiparar à estrutura da SD, a saber: i) o planejamento, ii) a escrita, iii) a revisão e iv) a reescrita.

Para isso, tem-se como ponto de partida: a) o passo 4, momento em que os participantes tiveram a possibilidade de observar, analisar e discutir os textos que compuseram o MDG, visando à conscientização acerca das características gerais dos textos do gênero ao qual deveriam produzir; b) o passo 5, momento em que os participantes tiveram a possibilidade de colocar na PI sua compreensão inicial acerca do gênero; c) os passos 6 e 7, momentos em que

possibilitaram aos participantes a análise de suas próprias produções e do trabalho a partir das discussões e atividades, principalmente sobre os verbos, o que possibilitou melhorar suas produções como um processo de revisão e, por fim, d) o passo 8, momento em que os participantes tiveram a possibilidade de refletir e colocar em prática o que aprenderam na SD.

Dito isso, assim como Fiad e Mayrink-Sabinson (2001), consideramos a escrita como um processo complexo e contínuo de construção de conhecimento que se processa na interação. Dessa forma, isso também dialoga com os estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que consideram a revisão ou reescrita dos textos produzidos um dos princípios de base da sequência.

Acreditamos que as discussões, bem como as atividades práticas realizadas nos passos da SD contribuíram para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos participantes e para a produção do texto no gênero *relato de experiência vivida*. Sobre isso, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83) explicam que “Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. Essa concepção também está relacionada às hipóteses formuladas por Krashen (1982), as quais associamos no segundo grupo em nossa seção intitulada “Para além de uma SD”, em nosso capítulo teórico, que são: a) a hipótese do monitor; b) a hipótese da ordem natural; c) hipótese do insumo. Acreditamos que, segundo os postulados de Krashen (1982), essas hipóteses, quando em condições favoráveis agem em função da progressão gradual da aprendizagem da L2, à medida que o processo se desenvolveu com conteúdo moderadamente, além de manifestar acerca daquilo que os participantes sabiam (sobre a língua, sobre os textos e sobre o gênero) e foram ampliando a partir das discussões e atividades realizadas em sala.

Observamos que o professor buscou desenvolver as discussões realizadas em cada passo da SD de forma interativa coletiva, envolvendo os conhecimentos que os participantes possuíam acerca dos conteúdos, como meio de alcançar melhor desenvolvimento para a produção textual no gênero *relato de experiência vivida* (VYGOTSKY, 1934/2014b). Essas discussões possibilitaram ainda que os participantes pudessem realizar uma comparação, estabelecendo a relação entre as estruturas do PE e as estruturas empregadas na Libras, pois todo o processo interativo em sala de aula foi mediado por uma língua comum entre professor e participantes. Dessa forma possibilitou-se uma aprendizagem de PE a partir de sua língua.

Essa forma de interação pode ter possibilitado mais liberdade aos participantes para se expressarem em PE. E isso pode ter influenciado na modificação de comportamento (sentimento) com relação à LP e por consequência no seu aprendizado, levando-se em conta o

ponto de vista do outro por meio da interação recíproca dos membros do grupo em sala (DOLZ e SCHINEUWLY, 2004a).

Entendemos que a partir do momento em que o professor buscou atender às necessidades e interesses de aprendizagem dos participantes, e em atenção ao perfil e às suas condições psicológicas, houve uma contribuição por meio das discussões a respeito dos mecanismos de textualização desenvolvidas na SD, sobretudo no que tange à análise e à discussão da dimensão dos tempos e modo verbal e também das atividades práticas realizadas pelos participantes sobre os verbos, foram assumindo características tradicionais. Porém, pelo fato de trabalhar essas dimensões, durante as discussões em sala, estabelecendo suas relações com o texto produzido no gênero *relato de experiência vivida*, ou seja, os textos produzidos pelos participantes destacando o emprego dos verbos na primeira pessoa que caracterizam o relato, abriu-se um leque de possibilidades comunicativas em sala de aula.

Entretanto, pelo fato de o professor dedicar atenção especial ao trabalho com os verbos, não cumpriu exatamente o que estava previsto para o passo 7 da SD, que previa a realização de atividades práticas sobre a inserção de vozes enunciativas, e que não foram realizadas, sendo a dimensão das vozes enunciativas apenas discutidas de forma interativa.

A partir de nossas análises apresentadas na seção 7.2, percebemos que a PF dos participantes apresenta o conteúdo temático idêntico ao da PI. Porém, a estruturas linguísticas do texto apontam o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas com relação à PI, principalmente no que diz respeito ao emprego dos verbos, à coesão nominal e à conexão (Apêndices H, I).

Etapa 3 – Segunda SD – *Resumo*

No **passo 9**, iniciando a segunda SD, da mesma forma em que no **passo 4**, o professor apresentou aos participantes os textos propostos (Cf. quadro 17), cujas análises foram apresentadas em MDG (Cf. quadro 209) e iniciou as discussões visando ao conhecimento e à compreensão das características gerais dos textos do gênero em Libras e em PE escrita, seguindo procedimentos idênticos ao descrito no **passo 4** da seção intitulada “*Etapa 2 – Primeira SD – Relato de experiência vivida*”.

Primeiramente foram apresentados os resumos em Libras, em um *datashow*, por meio de acesso ao *site* da *Revista Brasileira de Vídeo-Registro em Libras*⁶⁴. A discussão dos três

⁶⁴ Revista vinculada a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, criada com o objetivo de incentivar a

resumos seguiu a seguinte ordem: 1) Grupo de estudos de Libras como L2: o que/como as pessoas ouvintes conhecem sobre a pessoa surda? 2) Efeito do *input* na produção bilíngue bimodal de uma criança coda, e 3) Libras: a economia fonológica (anexo E). Considerando os elementos que compõem os níveis de análise postulados por Bronckart (1999) e a sugestão para uma aula de leitura de Leurquin e Carneiro (2014) citados no **passo 4**.

O professor abordou primeiramente o contexto de produção dos *resumos* discutindo, de forma interativa, sobre as dimensões que o compõem, despertando o interesse e a curiosidade dos participantes, pois segundo eles, até então, não teriam conhecimento da Revista Brasileira de Vídeo-Registro em Libras e nem mesmo sobre a existência de publicações de artigos da área acadêmica/científicos produzidos diretamente em Libras.

Percebeu-se que essa curiosidade influenciou para ampliar a discussão acerca das dimensões que compõem a arquitetura interna do texto, pois o interesse dos participantes, em querer entender como seria a organização geral de um artigo científico produzido em Libras. Isso possibilitou ao professor discutir sobre as partes que o compõem apontando nos trechos (sequências) do resumo, destacando as dimensões que compõem as sequência ou partes das sequências do texto, bem como o modo como o autor se expressa para estabelecer a referenciação nominal (coesão nominal), a coesão verbal e a conexão dos textos em Libras⁶⁵.

Pelo nível e pela forma de participação e de interação dos participantes, percebeu-se que compreenderam o conteúdo e as características gerais do resumo em Libras. Foi possível também estabelecer relação, ainda que breve, entre a Libras (L1) e a PE (L2), a partir das discussões acerca das características dos textos, no que tange ao uso de expressões de referenciação, de uso dos verbos e de elementos de conexão que marcam as sequências ou partes de sequências dos textos.

Após as discussões dos resumos em Libras, o professor apresentou os resumos em PE escrita: 1) O gênero *resumo* na perspectiva de universitários; 2) A cultura da paz e, 3) Investigando a relação oral/escrito (anexos F, G, I, respectivamente). Os resumos apresentaram características distintas quanto ao contexto de produção. O primeiro trata de resumo de artigo científico, produzido pelo próprio autor do artigo, característica que se assemelha aos resumos produzidos em Libras. O segundo, que pertence à esfera escolar. Trata-se de resumo de artigo de opinião, produzido, possivelmente, pelas autoras do livro didático no qual foi publicado. O

produção de artigos científicos na área dos estudos surdos, em Libras, para divulgação na/pela internet, disponível em <https://revistabrasileiravrlibras.paginas.ufsc.br/>.

⁶⁵ Como mencionamos no capítulo metodológico, para compreender as estruturas linguísticas da Libras sugerimos a leitura das obras Quadros e Karnopp (2004) e Halliday e Hasan (1976).

terceiro, trata de resumo de contracapa de livro, produzido por terceiros ou pela própria organizadora do livro.

Isso remete às ideias de Therezo (2001), que afirma que os resumos são variados e dependem do contexto de produção. Essas diferenças enriqueceram as discussões e possibilitaram o envolvimento (acesso/contato) dos participantes a diferentes tipos e contextos de produção de resumos.

As características dos três resumos (contexto de produção, infraestrutura textual, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos) foram discutidas com os participantes, de forma interativa e coletiva, conforme as análises apresentadas em nosso MDG. Seguindo a ordem, como exposto na discussão. O professor buscou dar ênfase ao contexto de produção de cada resumo, pelo fato de considerar que esse nível de análise textual interfere no desenvolvimento e na organização do conteúdo temático, que, por sua vez, influencia os aspectos locucionais ou declarativos da organização textual e na estrutura do folhado textual (Cf. BRONCKART, 1999, p. 92).

Ao serem informados sobre o resumo que deveriam produzir na SD e o texto que seria usado como base para o resumo (texto “Introdução” extraído do livro “Resumo” de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli, 2004), os participantes perceberam que as características do resumo a ser produzido por eles seriam semelhantes às características do resumo 2 (A cultura da paz). Assim, solicitaram ao professor, além da leitura e discussão do referido resumo, a leitura do artigo na íntegra (anexo H) para que pudessem compreender melhor o processo de sumarização do resumo, ou seja, a composição do conteúdo do resumo a partir do texto base.

Dessa forma, a leitura do artigo “A cultura da paz” foi realizada, primeiramente de forma individual, orientada e mediada pelo professor. Percebeu-se, nesse momento, bloqueio na compreensão leitora de alguns participantes, por ficarem presos em palavras e não conseguirem identificar o seu significado e função dentro do texto, que por sua vez, interfere na compreensão geral do texto, assim como ocorreu com a leitura do texto “Relato Surdocegueira no passo 4.

Em seguida, o professor retomou a leitura de forma interativa coletiva, apresentando o texto em um *datashow*, lendo e discutindo com os participantes. Foram discutidas as relações existentes entre palavras do texto, buscando estabelecer a compreensão do sentido global do texto e não o significado das palavras isoladamente.

A leitura do artigo “A cultura da paz” na íntegra não estava prevista na SD elaborada para o curso. Foi uma atividade inserida pelo professor a partir das necessidades e dos interesses dos participantes, com o objetivo de complementar seus conhecimentos e compreensão do texto

no gênero que deveriam produzir. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly, (2004, p, 93) [...] “as sequências didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos, dos momentos escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo [...]”. Assim, acreditamos que a leitura e discussão do artigo na íntegra, auxiliaram os participantes a compreenderem as ideias expressas no resumo.

Prosseguindo o desdobramento da SD, o professor deu início ao **passo 10**, apresentando o texto Introdução⁶⁶, texto base a ser resumido pelos participantes (anexo J). O professor entregou uma cópia do texto a cada participante para leitura individual mediada. Durante a leitura, percebeu-se que vários participantes se mostraram presos a palavras, sem compreenderem o seu significado, a sua função dentro do texto, bem como as possíveis relações no contexto enunciativo, mesmo bloqueio identificado na leitura dos textos “Relato Surdocegueira e A cultura da paz”. Assim, os participantes foram agrupados em duplas ou trios para a leitura em equipe, para que um colega pudesse compartilhar com o outro a sua compreensão. O professor buscou mediar a leitura das equipes, porém como as solicitações de intervenção foram constantes e em alguns casos, para esclarecer dúvidas sobre questões semelhantes, decidiram realizar a retomada da leitura de forma interativa coletiva. Dessa forma, o professor retomou a leitura do texto por meio da apresentação em *datashow* e (re)discussão seguindo as orientações para uma aula de leitura conforme sugerido por Leurquin e Carneiro (2014).

A partir do processo interativo criado, o professor ofereceu pistas para que os participantes, em interação entre si, conseguissem responder aos seus próprios questionamentos acerca dos significados e das funções das palavras que estavam causando bloqueio à compreensão do texto, bem como das possíveis relações das palavras dentro do texto.

Foram discutidas, também, as ideias principais do texto, para sumarização, tendo por base as técnicas de sumarização ou de redução das informações semânticas do texto conforme postulam Motta-Roth e Hendgers (2010) e Van Dijk (1983), que consiste em: a) selecionar ou omitir partes redundantes e/ou desnecessárias à compreensão do texto; b) deduzir elementos novos a partir dos elementos presentes no texto; c) integrar elementos semelhantes (MOTTA-ROTH; HENDGERS, 2010; VAN DIJK, 1983). Segundo Van Dijk (1983), essas técnicas possibilitam identificar as informações mais relevantes do texto.

66 Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004, p. 13-14).

Dessa forma, a sumarização pode ser entendida como a construção e articulação de ideias em um processo essencial na elaboração do gênero resumo. De acordo com Ericsson e Kintsch (1995), ao término de uma leitura, é possível avaliar o desempenho do leitor em compreensão por meio de perguntas sobre o texto ou solicitando-lhe um resumo. Assim, é possível afirmar que o resumo, dependendo do objetivo de sua construção, pode ser tanto estratégia de compreensão leitora por parte do destinatário/leitor, quanto instrumento para o professor mensurar o desempenho do aluno em compreensão leitora (WINOGRAD, 1984).

Os participantes interagiram, discutindo na busca por destacar, no texto impresso (cópia do texto que receberam para a leitura individual), as informações ou ideias mais relevantes do texto para realizar os seus resumos. Acreditamos que, por meio dessa interação coletiva, foi possível ensinar os participantes a utilizarem recursos que lhes possibilitassem compreender e identificar as ideias principais do texto, para expressá-las na forma escrita.

Após as discussões acerca do texto base, os participantes realizaram a PI do resumo no **passo 11**, em ambiente extraclasse, durante a semana, e enviaram ao professor via *e-mail*. Portanto, assim como ocorreu na PI do *relato de experiência vivida* realizada no **passo 5**, o momento da escrita não foi supervisionado pelo professor (Apêndice J).

No **passo 12**, após receber as PI dos participantes, o professor, assim como ocorreu com a leitura e avaliação das PI no gênero *relato de experiência vivida*, optou por socializar os resumos produzidos pelos participantes para serem analisados e discutidos de forma interativa em sala. A partir da leitura e da discussão das produções, percebeu-se que alguns dos resumos apresentavam o conteúdo do texto base de forma generalizada, incompleto e/ou insuficiente, além de apresentar desvio de propósito comunicativo, ou seja, resumo em que o produtor defende seu próprio ponto de vista de forma generalizada argumentando e defendendo ideias e situações externas a partir da ideia e dos pontos de vista do autor do texto base, como ocorre na produção do participante Victor, o que implica a compreensão do texto base, a partir da leitura do resumo. Em suma, embora as produções sejam compreensíveis em si, não expressam com clareza, completude e coerência as ideias principais do texto base.

Entendemos que, assim como na SD desenvolvida na *etapa 2*, a quantidade de textos (três textos produzidos em Libras e três textos produzidos em PE escrita), a partir dos quais elaboramos o MDG, limitou o acesso dos participantes à maior variedade de textos/resumos que lhes possibilitasse, de forma mediada pelo professor, acesso a uma quantidade ampla para a análise e discussão de suas características. Contudo, isso foi propício ao permitir que os participantes identificassem que não há um modelo único do gênero *resumo*, tal qual indica

Bronckart (1999), ao falar da nebulosa que caracteriza os gêneros, cujas fronteiras são maleáveis, ou seja, a “distinção de gêneros pode mostrar zonas mais nítidas ou fronteiras mais difusas, que existem gêneros claramente identificados ou identificáveis e formas genéricas menos estabilizadas” (BRONCKART, 1999, p. 76).

Após a discussão das produções, os participantes solicitaram ao professor que no **passo 13** buscasse esclarecer sobre os verbos no modo subjuntivo, para que completasse o estudo sobre os modos verbais mais usados no PE, embora reconhecessem que o conteúdo de seus resumos não apresentava com clareza as ideias principais do texto base.

O professor buscou interagir com eles enfatizando a necessidade da adequação dos resumos produzidos por eles ao gênero, expondo com mais clareza o assunto e as ideias do texto base, visando atender ao propósito comunicativo de um resumo expresso em seu conteúdo temático.

Dessa forma, decidimos retomar a discussão acerca do processo de sumarização a partir de questionamentos sobre o texto base para uma revisão interativa das ideias principais e das informações mais relevantes que o compõem e também a retomada das discussões sobre os verbos no modo indicativo, dando ênfase aos tempos verbais mais utilizados nos textos no gênero resumo e também aos conectivos como descritos no passo 13.

Dando continuidade à SD, o professor iniciou o **passo 13**, retomando a leitura do texto base de forma interativa e coletiva, discutindo com os participantes o conteúdo do texto a partir de perguntas como i) Qual o assunto abordado no texto?; ii) O que motivou as autoras a iniciar a coleção “*Leitura e Produção de Textos Técnicos e Acadêmicos*”?; iii) Qual a dificuldade apontada pelas autoras para a produção de textos?; iv); Qual é o exemplo apresentado pelas autoras para contra-argumentar acerca da crença da existência de uma capacidade geral para a produção de textos?; v) Qual é o objetivo das autoras ao produzir a coleção? vi) Por que as autoras escolheram o tema *resumo* para a publicação a que se refere o livro? vii) O que embasou as propostas de atividades que compõem o livro? viii) Qual a perspectiva das autoras ao disponibilizar o livro ao público?

Os participantes interagiram com o professor e buscaram identificar e discutir as respostas a essas questões, fazendo suas anotações ou destacando-as no texto para serem utilizadas na reescrita da PF.

Prosseguindo com as atividades interventivas para auxiliar os participantes na PF, o professor retomou a discussão acerca dos verbos e dos conectivos, abordando essas dimensões de forma interativa, com os participantes, e dando ênfase aos tempos verbais mais comuns à

produção do texto no gênero resumo, visto que os elementos de coesão, principalmente, os tempos verbais empregados no gênero *resumo*, não são os mesmos empregados no gênero *relato de experiência vivida* (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004).

A fim de aprofundar as discussões acerca do texto no gênero *resumo*, o professor proporcionou um roteiro de atividades práticas, realizadas em equipes, sobre o resumo, utilizando, para isso, atividades propostas por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) (apêndice G)⁶⁷. Após a realização das atividades pelos participantes, houve o momento de socialização das questões de forma interativa.

Para finalizar o **passo 13**, o professor organizou a turma em grupos para que rediscutissem suas PI, observando o conteúdo, a organização e a coesão nominal e verbal, e a conexão de forma interativa mediada pelo professor. Foi solicitado que os participantes ajudassem um ao outro em possíveis alterações, visando à construção da PF.

Dessa forma, assim como ocorreu no **passo 7**, o professor não desenvolveu todas as atividades elencadas para o **passo 13**. Na SD elaborada para o curso, visto que estavam previstas atividades práticas para a inserção de vozes enunciativas e modalizações, sendo que essa dimensão foi discutida de forma interativa, pois dedicou-se tempo dos encontros para (re)ler o texto base, pois entendemos, assim como Cristianini (2002, p.15), que “Uma boa leitura [...] é primordial para que se desenvolvam as capacidades básicas no exercício de sumarização, a competência na captação da macroestrutura de um texto” e para (re)discutir com os participantes o processo de sumarização do texto base.

Finalizando a SD, os participantes realizaram a PF no **passo 14** em ambiente extraclasse da mesma forma que ocorreu nas produções anteriores, sem a supervisão do professor (apêndice K). Quando tiveram a possibilidade, de forma individual e sem a intervenção do professor, colocaram em prática o que aprenderam na SD por meio da reflexão e da reescrita.

Percebemos que, em cada passo da SD, o professor buscou desenvolver as discussões e as atividades de forma interativa coletiva, envolvendo os participantes, explorando os conhecimentos que possuíam sobre a produção do resumo como meio de alcançar melhor compreensão do conteúdo e da forma do texto no gênero *resumo*, o que remete aos estudos de Vygotsky (1934/2014b), que explica sobre a necessidade de o ensino dos conceitos científicos (novos) e que se deve considerar o conhecimento cotidiano do sujeito, relacionando-

67 Utilizamos o material como apêndice pela forma em que foi organizado para o trabalho em sala de aula com os participantes. No entanto, informamos que foi extraído do livro didático *Resumo* de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004, p. 15-21).

o, permitindo a significação concreta destes e a categorização sistemática dos primeiros. Acreditamos que esse processo interativo possibilitou a discussão comparativa, estabelecendo a relação entre as estruturas formais do PE e as estruturas empregadas na Libras, pois assim como ocorreu na SD, na qual se trabalhou com o gênero *relato de experiência vivida*, todo o processo interativo em sala de aula foi mediado por uma língua comum entre professor e participantes, além de considerar a relevância das discussões sobre os resumos produzidos em Libras e que auxiliaram os participantes na compreensão dos textos em PE, no gênero *resumo*, a partir de sua língua.

Essa forma de interação pode ter possibilitado mais abertura dos participantes para o aprendizado; pode ter influenciado a modificação de comportamento / sentimento, com relação à PE e, por consequência, favorecido o desenvolvimento de capacidades para a produção de linguagem nessa língua, expressa em textos levando-se em conta o ponto de vista do outro por meio da interação recíproca dos membros do grupo (DOLZ e SCHINEUWLY, 2004a).

Assumindo um encaminhamento diferenciado, ao final da SD, após receber as PF dos participantes, o professor proporcionou um momento individual ou em grupos no qual foi realizada uma avaliação de caráter formativo interativo. Nesse momento, o professor buscou ler e entender a PF, juntamente com o participante, discutindo com ele o sentido inferido no texto, ajudando-o a realizar uma autoavaliação de sua produção, estabelecendo a relação entre o conteúdo do texto resumido e o texto base, bem como uma avaliação/revisão das dimensões trabalhadas na SD, que pudessem servir como pistas para possíveis ajustes quanto ao conteúdo e à estrutura do texto resumido, envolvendo dimensões relacionadas à incoerência/insuficiência de seu conteúdo, à organização geral do texto, à coesão geral do texto e à adequação à situação de comunicação (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Durante esse processo avaliativo formativo e interativo, o próprio participante realizou anotações para que, posteriormente, pudessem ser empregados em sua PF.

Como processo de avaliação formativa, tem-se um processo de interação por meio da compreensão de significados que estão postos no texto entre os envolvidos no processo (GUARINELLO, et al, 2006). Esse processo avaliativo, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) deve ser somativo, contudo, o assumimos como um processo de avaliação formativa que permite, ao participante, segundo Hadji (2001), realizar um balanço de sua própria aprendizagem como um processo de negociação de significados.

Nesse sentido, conforme Álvarez Méndes (2001) e Luckese (2014), esse processo não teve a perspectiva de conclusão com base em uma evidência, mas sob a perspectiva de novas

possibilidades, pois a avaliação proposta teve como objetivo orientar e regular o processo de ensino e de aprendizagem. Por meio de interação adequada às necessidades de aprendizagem dos participantes, foram criadas situações para serem enfrentadas, desveladas e resolvidas pelos participantes, que favoreceram as aprendizagens, ou seja, o desenvolvimento das capacidades de linguagem.

Consideramos o texto não como um produto pronto e acabado, mas como um processo que pode ser visto como um evento comunicativo sempre emergente, como um ato enunciativo em permanente elaboração, articulado a diferentes situações de comunicação e mediador de ações, de interação e de discurso (GERALDI, 2001; BROCKART, 1999), o que se alinha à afirmação de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 94) de que “o escritor (autor do resumo) pode considerar seu texto como um objeto a ser retrabalhado, revisto, refeito e mesmo a ser descartado, até o momento em que o dá a seu destinatário”.

Como discutimos na seção “Etapa 2 Primeira SD – *Relato de experiência vivida*”, destacamos as contribuições dos postulados de Krashen (1982), para o desenvolvimento, também, da etapa 3, bem como para todo o processo interativo coletivo e discursivo criado no curso pelo professor, para que se alcançasse os objetivos almejados pelo curso e pelos participantes.

Esse processo interativo criado pelo professor do curso corrobora a hipótese do filtro afetivo que, segundo Krashen (1982), compreende um conjunto de variáveis que possibilitam/bloqueiam a aprendizagem de uma L2, as quais incluem motivação, autoconfiança, uma boa imagem “de si mesmo” e um baixo nível de ansiedade. Destacamos nesse processo a importância da Libras e o fato de o professor participar de características linguísticas, culturais e identitária semelhantes em um espaço híbrido de aprendizagem possível de criar situações favoráveis ao baixo filtro afetivo (KRASHEN, 1982), ou seja, o baixo nível de ansiedade e o sentimento de estar em um ambiente (sala de aula) em que todos, de certa forma⁶⁸, se identificam em busca da aprendizagem do PE, que para os participantes se caracteriza como uma outra língua, que envolve outra cultura (CORACINI, 2007).

Destacamos ainda a colaboração dos participantes com o professor durante os encontros (aulas) realizados durante o curso. Em cada semana de aula um participante atuou como monitor (auxiliar técnico em informática), colaborando com o professor no manejo do conteúdo em

⁶⁸ Usamos essa expressão pelo fato de os surdos, apesar de serem tratados como membros de uma comunidade cultural, percebem e compreendem o mundo a partir de suas experiências individuais, por isso, suas formas de identidade são móveis e pode frequentemente ser transformada ou estar em movimento que empurra o sujeito em diferentes posições (PERLIN, 1998).

Power point no computador, cujo conteúdo era discutido durante as aulas. Essa colaboração foi espontânea e pode ter possibilitado aos participantes que colaborassem, evidenciando um sentimento de mais segurança e confiança em si mesmo. Embora no início do curso não tenha havido resistência por parte dos participantes em auxiliar o professor nessa tarefa, aos poucos eles foram se familiarizando com todo o processo interativo. O relato de Luciana (registrado na roda de conversa para a avaliação do curso), uma das participantes mais ativas e colaborativas do curso, ilustra essa afirmação:

(RCT5) LucianaRC: Então, eu achava difícil isso, porque às vezes eu ficava muito afobado, levantando a mão, eles indo lá se voluntariando, e achava legal isso, mas eu fazer eu ajudar, meu perfil como professor, eu achei legal isso, eu me senti como professor (0:56:44).

Ainda, nos relatos dos participantes, na roda de conversa realizada para a avaliação do curso, pudemos observar nas avaliações dos participantes as contribuições do processo para o seu desenvolvimento, como mostram os registros seguintes:

(RCT6) MichelliRC: Então, eu vim aqui no curso, com objetivo, eu participo como aluno [...], então tem tudo a ver com a matéria de aprender o Português, de como planejar a metodologia, a didática, o aprendizado para o futuro, pois quero ser uma futura professora e quero aprender então o professor me ensinou muito isso, de fazer um resumo, de fazer uma resenha, eu aprendi muito de como fazer autobiografia, então foi essas coisas que aprendi e foi muito bom para mim (0:10:15).

(RCT7) CharlesRC: Antes do curso, há muito tempo atrás eu tinha muita dificuldade em aprender o português, então eu entrei no curso [...] e ele (professor) com muita paciência me ajudou, ele me ajudou a entender de um modo diferente, não somente o verbo, palavras difíceis, mas também sobre os gêneros, isso ficou mais claro para mim [...] (0:13:20).

(RCT8) ShirleyRC: [...] eu vim ao curso, porque eu tenho muita dificuldade de usar a língua portuguesa, o texto, a coesão, os acentos, algumas palavras, eu queria muito aprender, então o professor [...] teve muita paciência comigo, eu gostei muito da metodologia dele, ele explica de modo claro, com muitos detalhes importantes, para mim (0:14:03).

(RCT9) MiriamRC Então, eu vim aqui no curso e o professor havia me passado sobre a questão do Português eu tenho muita dificuldade preposição, contexto, frases eu fico muito confusa e é difícil para eu entender e quando eu encontrei, o professor explicou pra mim, ele com muita paciência, ele me explicou os detalhes, isso foi muito bom para mim, as explicações, os conselhos, a questão da preposição, isso me ajudou muito e hoje eu me sinto bem melhor (0:14:56).

(RCT10) RodrigoRC: Aqui no curso com o professor [...], quando eu me inscrevi aqui ele me apresentou o curso me explicou, então fiquei na dúvida, tá vim no curso, e com o tempo ele foi me ajudando, simultaneamente a escrever e isso para mim foi natural, agora ficou mais natural (0:15:30).

(RCT11) RodrigoRC ficou muito melhor, melhor do que no passado quando aprendi na escola, agora eu desenvolvi mais essa questão, pois, o curso teve esse foco, me ensinou muito, como por exemplo: saber o significado de cada palavra, sobre preposição, verbo, o tempo verbal; o professor me ensinou muito, eu sinto muito agradecido e ficou muito mais claro a minha linha de raciocínio, consegui adaptar melhor (0:29:06)

RCT12) MiriamRC As pessoas lá fora falam certinho e tal, os professores ensinam, tem experiência, mas e para os surdos? Então você ensinou a cada um de nós, você ensinou e aceitou a gente do nosso jeito e a gente aprendeu mais, por isso que é importante continuar o curso, eu queria aprender mais [...](01:06:36)

A partir desses relatos, é possível afirmar que o ensino e aprendizagem de produção textual nos gêneros *relato de experiência vivida* e *resumo*, por meio da SD desenvolvida no curso, a partir da leitura e da análise discursiva dos textos usados como modelo para os gêneros desenvolvidos nas atividades propostas em sala de aula, a cada passo da SD, determinada pelas necessidades e interesses dos participantes, mediada pela Libras, contribuiu-se para o desenvolvimento de capacidades de linguagem necessárias à produção desses gêneros.

Não podemos esquecer que, entre os postulados do ISD, de Bronckart (1997, 1999), destaca-se aquele que atribuiu à linguagem, em especial às práticas de linguagem situadas, ou seja, textos e discursos, uma função de destaque, ao se constituir como instrumento fundamental do desenvolvimento e interação humana.

Consideramos que o tempo de curso (80horas/aulas) foi insuficiente para que pudéssemos obter melhor resultado no aprendizado e, por consequência, no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos participantes expressas em suas PF, visto o déficit de conhecimento e de experiências que eles apresentavam em relação à produção escrita em Português, em gêneros textuais específicos.

Ainda com relação ao tempo de duração do curso, destacamos a ocorrência de sucessivos feriados e recessos que se prolongaram nos finais de semana, acarretando o impedimento de realizarmos os encontros todos os sábados, provocando longos intervalos de tempo entre os encontros, influenciando na continuidade do desenvolvimento dos participantes e na qualidade de suas produções. Contudo, entendemos que o efeito do processo de ensino e aprendizagem da escrita não se realiza a curto prazo. O aprendizado é gradativo e se realiza à medida que os sujeitos interagem com o meio social mediados por textos em gêneros diversos, nos quais expressam suas ações por meio da linguagem, em tipos de discursos em textos “escritos”.

O fato de o curso atender a participantes de perfis variados enriqueceu o processo interativo, porém, exigiu do professor diferentes estratégias de interação e de intervenção para proporcionar equilíbrio no desenvolvimento do grupo. Essas estratégias foram de atividades individuais, em grupos e coletivas envolvendo toda a turma, troca de textos entre os colegas e atendimento individual ou em grupo em horários extraclasse.

Graças à flexibilidade dos estudos de caso, segundo Nunan (1002) e Gil (2002), foi possível utilizar uma variedade de estratégias para gerar e analisar dados, em vez de se restringir a um único procedimento.

Outro ponto que destacamos no desdobramento das atividades realizadas nos passos da SD, durante o curso, refere-se ao fato de os participantes terem realizado as suas produções em ambiente extraclasse sem o acompanhamento e supervisão do professor. Nesse sentido, podemos afirmar que o momento da escrita em ambiente extraclasse possibilitou a eles colocarem em prática, de forma individual, o que aprenderam durante os momentos interativos, em sala de aula a cada passo da SD.

Com relação aos gêneros trabalhados na SD, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) destacam a importância da sua apresentação pelo professor, como nos passos 4 e 9, para expor os participantes a um projeto de comunicação, a fim de que eles construíssem uma representação da situação de comunicação e da situação de linguagem a ser executada.

Quanto ao conteúdo, os autores defendem que a discussão acerca de determinado objeto de ensino é importante para que os alunos saibam com quais conteúdos vão trabalhar. Dessa forma, apesar de considerarmos que a quantidade de textos utilizados para a elaboração do MDG tenha sido limitada, consideramos que os resultados foram produtivos para incitar uma reflexão acerca das práticas de linguagem exploradas em PE.

Apesar disso, não podemos nos esquecer de que Dolz e Schneuwly (2004b) sugerem que para a elaborar um MDG é importante que seja analisada uma quantidade considerável de exemplares do gênero textual. Os documentos normativos e orientadores norteiam desde a educação básica que deve-se trabalhar com uma quantidade significativa de gêneros em sala de aula. Talvez isso pudesse minimizar a incapacidade de linguagem dos sujeitos ao ingressarem no ensino superior.

Quanto aos textos em Libras selecionados e usados no MDG, eles serviram de base para que os participantes conhecessem os gêneros primeiramente em Libras, como base de apoio à compreensão dos gêneros em PE. Acredita-se que o conteúdo desenvolvido pelos participantes, em suas produções, no gênero *relato de experiência vivida*, tenha sido influenciado pelo conteúdo dos textos apresentados no passo 4, pois todos os textos abordavam em seu conteúdo questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem dos autores, ou seja, a processos educacionais.

Nas orientações para a produção em distintos gêneros não foi determinado qual deveria ser o foco do conteúdo a ser relatado, de forma que os participantes realizaram

livremente suas escolhas. Quanto às produções no gênero resumo, o objetivo era a produção de um resumo que se aproximasse ao tipo de resumo da esfera escolar/acadêmica.

Por fim, em relação às atividades práticas desenvolvidas nos passos da SD, entende-se que o foco dos exercícios recaiu sobre o emprego de verbos, visando às necessidades dos participantes e considerando as análises de suas PI no gênero *relato de experiência vivida* e em suas experiências prévias, identificadas nos relatos expostos nos passos 1, 2 e 3 e também expressos em discursos encontrados nas suas PI. Quanto às atividades especificamente elaboradas e desenvolvidas no passo 13, relacionadas ao gênero *resumo*, acreditamos que contribuíram para que realizassem o resumo nas suas PF, com mais completude e suficiência.




Diante do exposto, acredita-se que o trabalho desenvolvido no curso tenha contribuído para que se apropriassem das capacidades de linguagem necessárias à produção de textos nos gêneros *relato de experiência vivida* e *resumo*.

7.2 Análise das produções iniciais e finais do *relato de experiência vivida*

Ao longo desta seção, encontram-se apresentadas em quadros-síntese⁶⁹ e em excertos as análises das produções dos quatro participantes selecionados. As análises foram realizadas a partir dos dados identificados em nosso MDG. As produções foram analisadas também em relação às dimensões ensináveis trabalhadas nas SD elaboradas e desenvolvidas no curso, as quais foram orientadas pela análise de cinco textos, conforme apresentada no nosso MDG e também a partir das características do gênero apontadas por especialistas, entre os quais, Lainé (1998), Larrosa (2002), Köche *et al.* (2012) e Costa (2012). Nesse sentido, levamos em conta o fato de os participantes terem pouca experiência no trato com gêneros textuais/discursivos específicos durante sua vida escolar e universitária. Levamos em conta, ainda, o fato de trabalhar em contexto de PE envolvendo línguas de modalidades distintas, servindo-nos do conceito de arquiteito de Bronckart (1999), para auxiliar nossas análises.

Para fácil visualização dos resultados, segue legenda:

⁶⁹O modelo do quadro síntese que utilizamos para demonstração do desenvolvimento das capacidades de linguagem dos participantes em suas produções textuais, nos gêneros relato de experiência vivida e resumo, trata-se de uma adaptação do modelo usado por Dias (2017), por considerar como sendo a melhor forma de visualização dos dados, considerando os níveis de análise, conforme proposto por Bronckart (1999), os quais seguimos como parâmetros para nossas análises.

Sim	
Parcialmente	
Não	

As cores escolhidas para representar os resultados foram pensadas a partir das cores das bengalas usadas por alguns dos participantes, bem como pelo professor do curso (verde – baixa visão e branca e vermelha – surdocegueira). No quadro dos resultados, a cor verde indica que o participante conseguiu mobilizar as capacidades de linguagem e os elementos apresentados no MDG, observando o que dizem os especialistas do gênero a respeito desses elementos – emissor/locutor, destinatário/interlocutor, objetivo, plano geral do texto, tipos de discurso, tipos de sequências, coesão verbal, coesão nominal, conexão, vozes enunciativas e modalizações, bem como os objetivos e os conteúdos discutidos e trabalhados em nossa SD.

A *cor branca* indica que o participante conseguiu mobilizar parcialmente as capacidades de linguagem e os elementos em questão. A *cor vermelha* indica que o participante não conseguiu mobilizar as capacidades de linguagem e nem os elementos do MDG e os trabalhados na SD.

Como observamos na ordem descrita, a *cor verde* revela um maior desenvolvimento das capacidades de linguagem dos participantes, enquanto a *cor branca* indicará um menor grau de desenvolvimento.

O resultado das análises, representado nos quadros síntese, fornece uma ideia do desenvolvimento das capacidades de linguagem dos participantes em suas produções textuais iniciais e finais. No entanto, para maior clareza, optamos também por descrever de que forma os elementos ensináveis descritos acima são empregados nas produções textuais dos participantes, considerando o MDG, o que nos dizem os especialistas do gênero e também as dimensões trabalhadas em nossas SD.

A seguir, apresentaremos o quadro síntese referente à mobilização das capacidades de ação dos participantes.

QUADRO 32 - Síntese referente às capacidades de ação – Contexto de produção

Capacidade de linguagem mobilizada – Capacidade de ação (Contexto de produção)										
			Miriam		Luciana		Gabriel		Victor	
			PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF
Situação de análise e elementos analisados	Com base em nossas análises do <i>relato de experiência vivida</i> (quadro 19)	Objetivo								
		Emissor/Locutor								
		Destinatário/Interlocutor								
	Com base no que dizem os especialistas	Objetivos								
		Emissor/locutor								
Sequência Didática (dimensões ensináveis)	Relatar as experiências vivenciadas, podendo ser uma parte ou o todo dessas experiências, tendo por base as características do gênero discutidas no passo 4 da SD.									

Fonte: Elaborado pelo autor.

No nosso MDG elaborado, no *relato de experiência vivida*, temos como objetivo relatar experiências vividas, memórias de infância, acontecimentos do dia a dia. Foram abordados temas relacionados a fatos que marcaram a vida do autor que, de certa forma, contribuíram para a sua formação como sujeito adulto, com identidade e a sua subjetividade própria.

Em suas PI, os participantes relatam suas experiências vividas com relação à questão da surdez, do processo educacional, de suas relações com as línguas (Libras e LP) e de suas relações comunicativas. Vejamos:

- Miriam inicia a sua produção com uma breve apresentação pessoal. Relata suas experiências vividas a partir dos seis meses de vida, caracterizando a sua condição de surdez. Ela relata, resumidamente, sua trajetória escolar e seus desafios comunicativos com relação ao uso do PE, evidenciando a ordem cronológica dos fatos e conclui a produção com menção ao seu esforço, com relação ao aprendizado e ao uso do PE como um processo contínuo que se encerra no ato da produção.
- Luciana, assim como Miriam, iniciou sua produção com uma breve apresentação pessoal. O início do relato dos acontecimentos também é marcado pela questão da surdez e de seus desafios com relação à adaptação dessa condição. Essa participante relata a sua experiência escolar com relação ao aprendizado da Libras e de seus desafios em sala de aula. Ela conclui, relatando seu contato mais afetivo com o PE, seu esforço para aprender a língua e melhorar o seu desenvolvimento em um período de tempo marcado pela idade (14 anos), em 2016.

- Gabriel também iniciou o relato com uma breve apresentação pessoal. O seu relato foi marcado pelo desafio com relação ao estudo e à questão de identidade e da importância de Libras para o seu desenvolvimento. Ele finaliza o relato ressaltando a sua luta para o ingresso no ensino superior ocorrido em 2017, o que equivale afirmar que o último acontecimento relatado ocorreu 2 anos antes da produção do texto.
- Victor, da mesma forma que os demais participantes, inicia seu relato com uma breve apresentação pessoal. São relatadas suas experiências de vida, a partir do seu primeiro ano de vida, citando a causa da surdez e a sua forma de descoberta. Ele destaca o aprendizado de Libras e a afinidade que sente por essa língua e sobre seus desafios e conquistas na área educacional. Assim como a participante Miriam, esse participante finaliza a produção, relatando situação que acontece concomitantemente ao ato de produção.

As produções evidenciam o relato de fatos reais vivenciados como forma de documentação de suas ações/memórias, corroborando as defesas de Köche *et al.* (2012), Costa (2012) e Dolz e Schneuwly (2004a).

Observamos que nas PF analisadas dos quatro participantes, não há modificações com relação ao objetivo e ao conteúdo temático relatado. No entanto, antes da PI, foram discutidas, em nossa SD, as características do gênero relacionadas à capacidade de ação. Acreditamos que o conteúdo temático relatado nas produções evidencia que os textos apresentados e discutidos na SD possam ter influenciado na escolha dos conteúdos relatados pelos participantes, uma vez que dos cinco textos apresentados e discutidos na SD, três deles (texto 1 em Libras e dois textos escritos, em Português) são relatados por surdos e trazem em seu conteúdo relato da vida de surdos/surdocegos, abordando questões relacionadas à surdez e à educação.

No MDG elaborado, o emissor de um *relato de experiência vivida* é um escritor, um professor, um estudante ou alguém que trabalha na elaboração de um curso. Segundo Dolz e Schneuwly (2004a), o gênero *relato de experiência vivida* faz parte do segundo grupo proposto para o trabalho com gêneros na escola, o que significa que as produções textuais são produzidas por estudantes de diferentes graus de escolarização. Identificamos ainda que o gênero circula em outras esferas, além da sala de aula, como livros, coleções infanto-juvenis e *sites*, os quais utilizamos nesta pesquisa cujos autores, em sua maioria, são especialistas no gênero. Os participantes da pesquisa cursavam, na ocasião, o Ensino Médio ou cursos de Graduação, ou seja, não são especialistas no gênero e naturalmente não são praticantes do gênero, na modalidade escrita em Português.

Acredita-se que as discussões desenvolvidas na SD (falam de experiências vivenciadas, acontecimentos que marcaram suas vidas, mencionando as pessoas e ou instituições – personagens que, de alguma forma, participaram e ou contribuíram para esses eventos), corroboram as experiências com relação ao gênero em Libras (língua sinalizada); espera-se que tenham contribuído para que eles mobilizassem a capacidade de ação com relação ao emissor/locutor, pois nas PI e PF foram identificados e analisados quatro participantes da pesquisa, marcados e inseridos nos textos, tanto como autores quanto como personagens.

Por meio da análise, é possível perceber que as produções textuais feitas pelos participantes da pesquisa estão articuladas com diferentes situações comunicativas, com marcas de identidade e subjetividade, materializadas nos discursos em primeira pessoa e indo além de estruturas linguísticas perpassadas por aspectos sociais, culturais e históricos capazes de produzir efeitos sobre seus destinatários ou interpretantes (BRONCKART, 1999, p. 71).

Por meio da arquitetura interna, ou seja, da infraestrutura textual, dos mecanismos de textualização e dos mecanismos enunciativos (BRONCKART, 1999), percebe-se como os participantes traduziram durante os relatos, os diferentes discursos e suas representações de mundo; percebe-se como traduziram especialmente a particularidade que se refere à comunidade surda.

A infraestrutura geral é composta pelo **contexto de produção** e pela **arquitetura do texto**. A arquitetura interna do texto, por sua vez consiste em: **a) infraestrutura interna**, constituída pelo *plano do texto*, que é a organização do conteúdo temático, a estrutura em que um texto é apresentado); pelo *tipo de discurso*, que são formas linguísticas específicas que participam da composição dos gêneros; e pelos tipos de sequências, que podem ser narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal; **b) mecanismos de textualização**, que são responsáveis pelas articulações hierárquicas, lógicas e temporais que auxiliam na estruturação do conteúdo temático, quais sejam, conexão, coesão nominal e coesão verbal; e **c) mecanismos enunciativos**, que são responsáveis pela coerência pragmática do texto, por avaliações, julgamentos, opiniões, sentimentos, que podem ser formulados acerca de determinado conteúdo temático por meio das vozes expressas nos textos e dos modalizadores.

Há marcas linguísticas do tipo de discurso interativo, com presença de escolhas que remetem ao agente da interação, por exemplo, pelo uso da primeira pessoa, e que revelam representações discursivas sobre o que é ser surdo, os desafios enfrentados por um estudante surdo, no que tange às atividades acadêmico-escolares. No fragmento a seguir, temos um exemplo, na voz da participante Miriam:

Meu nome é Miriam **tenho** um irmão mais velho do que eu, **sou** única surda da **minha** família, **eu nasci** ouvinte, aos seis meses tive meningite, ao qual **vim** a ficar surda, **eu estudei** na Heinicke, onde ensinava a falar. Não podia usar Libras. **Estudei** na Heinicke até os Sete anos de idade **fui** aprender Libras atrasado, **fui** estudar na escola da prefeitura onde **aprendi** Libras com os surdos o Ensino Fundamental, **tive** dificuldades com as palavras, **escrevia** muitas palavras erradas, sempre **fui** muito tímida, **fui** estudar casa da professora, ela ensinava palavras e Libras de sinal aprendi muita coisa.

Por meio da produção textual empreendida por Miriam, é possível perceber representações da realidade, manifestadas por meio da linguagem. Os mundos discursivos, a representação da surdez são semiotizadas linguisticamente em tipos de discursos ocorridos em primeira pessoa, o que é comum em relatos de experiência de vida. Há também, no discurso interativo, uso de mecanismos enunciativos que remetem para valoração/avaliação do papel do professor na vida da estudante. Segue exemplo:

RCT13 Miriam PIREL: “fui estudar casa da professora, ela ensinava palavras e Libras de sinal aprendi muita coisa”.

Esse contexto leva à compreensão de que a atividade de linguagem revela a forma como os participantes compreendem o mundo, conforme assevera Bronckart (1999, p. 151):

A atividade de linguagem, devido à sua própria natureza semiótica baseia-se, necessariamente, na criação de mundos virtuais. Esses mundos são sistemas de coordenadas formais que, de um lado, são radicalmente “outros” em relação aos sistemas de coordenadas dos mundos representados em que se desenvolvem as ações de agentes humanos, mas que, de outro, devem mostrar o tipo de relação que mantêm com esses mundos da atividade humana. Por convenção, chamaremos os mundos representados pelos agentes humanos de mundo ordinário e os mundos virtuais criados pela atividade de linguagem de mundos discursivos.

Em todas as sequências discursivas geradas encontram-se as vozes dos participantes marcadas, em especial, pelos verbos no presente, no pretérito perfeito e imperfeito e pelos pronomes pessoais, possessivos, em primeira pessoa. Isso mostra uma implicação direta naquilo que está sendo relatado, como pode ser observado a seguir:

(RCT14) Miriam PIREL : Meu [...] sou [...] minha família, eu nasci [...] vim a ficar surda, eu estudei [...] fui estudar [...] tive [...] escrevo [...] fui muito tímida, fui estudar [...] Fui estuda [...] conversava [...] comunicava [...] entendo [...] me [...] eu não [...] tive conversar, [...] me [...] continuei [...] conversava [...] eu [...] Fui [...] me [...] estou [...].

(RCT15) LucianaPIREL: Eu sou [...] nasci [...] eu tinha [...] minha [...] me [...] comecei [...] eu [...] minha [...] eu tinha [...] minha [...] eu estava [...] minha [...] eu tinha [...] Eu era [...] eu tinha [...] eu [...] eu [...] entendia [...] eu [...] conhecia [...] eu não sabia [...] eu tinha [...] parei [...] eu não gostei [...] eu tinha [...] eu [...] eu escrevi [...] eu me esforço estudei [...].

(RCT16) GabrielPIREL: Eu sou [...] fui [...] tenho [...] era [...] tinha [...] eu não tinha [...] eu era [...] eu aprendi [...] estou [...] tinha [...] eu era teimoso [...] eu estou [...] fazia [...] eu [...] eu tornei [...] vou [...] meu [...] eu já tinha realizado [...] fui aprovado [...] eu tinha [...].

(RCT17) VictorPIREL: Meu [...] minha [...] tenho [...] meu [...] peguei [...] Entrei [...] me [...] eu não respondia [...] falava [...] meus [...] meus [...] minha [...] Fiz [...] meus [...] meus [...] meu [...] mim [...] conheci [...] meus [...] minha [...] Conclui meu [...] comecei [...] Comecei [...] sofri [...] me formei [...] Trabalho [...] comecei [...] estou [...] eu devo [...] meus [...] mim [...] minha [...] minha [...] minha [...].

Para empreendimento da análise, é preciso considerar alguns aspectos orientados conforme Bronckart (1999, p. 94, grifo nosso):

O lugar social: no quadro de qual formação social, de qual instituição ou, de forma mais geral, em que modo de interação o texto é produzido. **A posição social do emissor:** qual é o papel social que o emissor desempenha na interação em curso. **A posição social do receptor:** qual é o papel social atribuído ao receptor do texto. **O objetivo (ou os objetivos) da interação:** qual é, do ponto de vista do enunciador, o efeito (ou os efeitos) que o texto pode produzir no destinatário?

Ou seja, é importante esclarecer que os sujeitos participaram de uma pesquisa realizada na Universidade Federal de Uberlândia (**lugar social**) e foram estudantes em um curso de “Português para surdos” no qual foram produzidos textos nos gêneros *relato de experiência vivida* e *resumo*. Além disso, esses participantes são surdos sinalizantes/fluentes em Libras e membros ativos da comunidade de surdos (**posição social do emissor**, incluindo o pesquisador e ministrante do curso, que também é surdo).

Quanto ao receptor, é preciso considerar que podem ser todos aqueles que se interessem pela escrita produzida pelos surdos. **O objetivo da interação**, por meio do curso, foi analisar o desenvolvimento das capacidades de linguagem mobilizadas na produção dos gêneros *relato de experiência vivida* e *resumo* PE, por meio de SD elaborada para um curso de Português como segunda língua para surdos.

Observa-se que na PI dos participantes os verbos usados são os mesmos apresentados como exemplos acima, porém há problemas de conjugação e em alguns casos a omissão do pronome de primeira pessoa “eu”, o que acreditamos que não seja um problema, uma vez que uma sentença como essas pode ser simplesmente caracterizada como sujeito elíptico ou desinencial.

É preciso explicar que Miriam, Luciana, Gabriel e Victor, participantes dessa pesquisa, exercem um papel social único, como participantes da interação comunicativa (no caso, o curso ofertado) e a eles coube a responsabilidade pela produção textual. Embora, com tantas marcas de primeira pessoa, há outras vozes no texto, o que chamamos de polifonia. Aparentemente, parece-nos um discurso monoglóssico, mas sabemos, em uma visão enunciativa da língua, de

que qualquer discurso é perpassado pela voz do outro, ou seja, há uma valorização da heteroglossia, pois nenhum discurso é Adão de si mesmo, não somos os únicos a enunciar algo pela primeira vez, conforme aprendemos nos estudos bakhtinianos.

As marcas de primeira pessoa revelam mais a particularidade de uma identidade individual, da importância de os estudantes se posicionarem como autores de seus textos, mas sem desvalorizar outras vozes que perpassam pelas suas produções. O que importa esclarecer é que, conforme encontramos nos estudos de Bronckart (1999), a produção textual envolve uma infinidade de objetivos e ela é influenciada pelas identidades que constituem os seus autores.

Em relação ao destinatário/interlocutor, nosso MDG nos apontou que o *relato de experiência vivida* tem como destinatário/interlocutor alunos, professores, pesquisadores e leitores interessados nas obras. Ao produzirem os textos, na PI e na PF, os participantes tinham em mente que estariam produzindo textos para uma pesquisa de doutorado.

Eles compreenderam também que suas produções seriam discutidas em sala de aula entre professor e participantes e entre os participantes sob a orientação do professor. Nenhum dos participantes especificou o destinatário/interlocutor em suas produções textuais, tanto nas PI quanto nas PF. Nesse caso, acredita-se que eles relataram suas experiências vividas a qualquer pessoa que possa apreciá-las, qualquer pessoa que se interesse pela escrita de surdos ou pela temática trabalhada, considerando, sempre, o objetivo almejado na interação comunicativa.

Segue o quadro síntese referente à mobilização das capacidades discursivas dos participantes.

QUADRO 33 - Síntese referente às capacidades discursivas – Infraestrutura textual

Capacidade de linguagem mobilizada – Capacidade discursiva (infraestrutura textual)										
			Miriam		Luciana		Gabriel		Victor	
			PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF
Situação de análise e elementos analisados	Com base em nossas análises do <i>relato de experiência vivida</i> (quadro 19)	Plano global								
		Tipos de discurso e Tipos de sequências								
	Com base no que dizem os especialistas	Plano global								
		Tipos de discurso e Tipos de sequências textuais	-	-	-	-	-	-	-	-
Sequência Didática (dimensões)	- Ser capaz de selecionar e organizar os conteúdos temáticos, incluindo a escolha de um título.									

ensináveis)	- Ser capaz de expressar marcas linguísticas (pronomes e verbos), adequados ao gênero.								
	- Ser capaz de empregar sequências que marcam o(s) tipo(s) de discurso.								

Fonte: Dados gerados por meio da pesquisa.

Em nosso MDG referente ao nível da infraestrutura textual, no que diz respeito ao plano global, identificamos que o *relato de experiência vivida*, em sua maioria, apresenta título, o conteúdo temático do texto literário, é marcado por eventos sucessivos que se desdobram com o curso da história e do tempo. Nos textos produzidos por professores, o conteúdo temático se organiza cronológica e progressivamente, a partir de uma apresentação inicial que se desdobra no espaço-tempo caracterizando-se como um resumo ou recorte de experiência vivida. A partir da análise das produções dos participantes, observou-se que o conteúdo temático se desenvolve no espaço-tempo a partir de breve apresentação pessoal do autor/produtor do relato, seguida do relato de acontecimentos que marcaram suas vidas.

- A participante Miriam, em suas duas produções, organiza os conteúdos temáticos de modo aproximado ao do MDG, incluindo o título, tanto na PI quanto na PF.
- Luciana também organiza os conteúdos temáticos de modo aproximado ao do MDG, porém há ausência do título na PI, enquanto na PF o título contém o seu nome “Luciana”.
- Gabriel também apresenta organização do conteúdo temático de modo aproximado ao do MDG em suas duas produções, porém em nenhuma delas foi inserido um título.
- O participante Victor, da mesma forma que a participante Luciana, organiza o texto de modo aproximado ao do nosso MDG, sem o título na PI, ao passo que a PF é intitulada “Relato minha vida”. Além disso, observa-se que a organização espaço-temporal dos fatos/acontecimentos em sua PF apresenta ordem cronológica mais definida ao concluir o relato desses fatos/acontecimentos que se iniciaram no passado e ainda se realiza no momento da produção.

Nota-se que em todas as produções o conteúdo temático relatado se desenvolve a partir de breve apresentação pessoal, seguida de situações vivenciadas, em poucas palavras, tendo como ponto de partida, basicamente, questões relacionadas à surdez, ao processo educativo e

comunicação envolvendo a Libras e a LP que se organizam de modo sucessivo, encadeado. Essa característica da organização textual das produções dos participantes corrobora o que dizem os especialistas consultados, como Köche *et al.* (2012), ao afirmarem que o relato emprega uma linguagem comum do cotidiano, com vocabulário e sintaxe simples. Corrobora também Lainé (1998), pois, segundo a autora, a organização do relato deve estar calcada sobre ordem cronológica dos fatos ou dos acontecimentos, relatando-se como eles são produzidos. Embora nas produções textuais dos participantes a data exata dos acontecimentos não esteja especificada, percebe-se o desencadeamento dos fatos/acidentamentos, conforme relatados.

Os recortes a seguir apresentam exemplos da ordem dos fatos/acidentamentos relatados pelos participantes em suas PF, no entanto, em suas PI, cuja ordem é idêntica. Seguem exemplos:

(RCT18) MiriamPFREL: “[...] aos seis meses tive meningite [...] os sete anos de idade, aprendi Libras atrasado [...] os 13 ano de idade [...] Depois [...] até agora”.

(RCT19) LucianaPFREL: “[...] eu tinha 3 anos [...] quando eu tinha 5 anos [...] Quando eu tinha 7 anos [...] quando eu tinha 12 anos [...] Quando eu tinha 14 anos [...]”

(RCT20) GabrielPFREL: “[...] tenho 19 anos de idade, quando criança [...] No ano de 2017 [...] Depois [...]”

(RCT21) VictorPFREL: “[...] Tenho 28 anos. Quando eu tinha 1 ano de idade [...]Embora no passado [...] hoje [...] até os meus 11 anos de idade [...] com meus 11 a 12 anos de idade [...]”

Embora não tenhamos trabalhado com atividades práticas relacionadas à organização do conteúdo temático em nossa SD, essa dimensão foi discutida com os participantes no passo 4, quando foram discutidos os textos selecionados para nosso MDG e no passo 6, quando foram analisadas e discutidas as PI dos participantes. Acreditamos que essas discussões tenham influenciado nas suas produções, pois nas PI observa-se a adequação da ordem dos fatos/acidentamentos relatados.

No que diz respeito aos tipos de discurso, nosso MDG aponta para predomínio do tipo de discurso relato interativo. Em nossa SD, não foram desenvolvidas atividades relacionadas ao tipo de discurso, diretamente. Contudo, a questão da implicação do autor/produtor no texto (emprego da primeira pessoa do singular ou do plural), a abordagem de fatos/acidentamentos passados que marcaram a vida dos autores dos textos que compuseram o nosso MDG (emprego de verbos no pretérito) foi intensamente discutida na apresentação e discussão dos textos apresentados como exemplos do gênero no passo 4 da SD.

Há marcas de discurso narrativo (uma sequência narrativa), ou seja, o processo ocorre em uma ordem cronológica de acontecimentos. Seguem exemplos:

“**Aos seis meses** tive meningite...**aos sete** anos de idade, aprendi Libras atrasado” (RCT6 Miriam).

“Eu tinha **3 anos... quando eu tinha 5 anos...quando eu tinha 7 anos... quando eu tinha 12 anos...quando eu tinha 14 anos...**” (RCT7 Luciana).

“Tenho 19 anos de idade, **quando criança...** **No ano de 2017... Depois...**” (RCT8 Gabriel).

“Tenho 28 anos. **Quando** eu tinha 1 ano de idade...**Embora** no passado... **hoje** [...] até os meus 11 anos de idade... com meus 11 a 12 anos de idade...” (RCT9 Victor).

São unidades dêiticas temporais que direcionam à situação da linguagem em curso. Observamos que todos os participantes utilizaram o tipo de discurso relato interativo em suas PI e PF, marcado pela implicação do autor/produtor do texto que é simultaneamente o personagem protagonista dos acontecimentos relatados. Além disso, nesses discursos de relato interativo pudemos observar vozes de discursos outros circulando, por exemplo, com enunciados de perseverança/resistência, no que se refere à aprendizagem do PE como L2. Seguem exemplos:

(RCT22) MiriamPIREL: “Mas não me **desisti, continuei** [...] mas **ainda** estou aprender **até agora**”.

(RCT23) LucianaPIREL: “eu escrevi português mas é muito difícil, **mas** eu **me esforço** estudei muito é melhor desenvolver”

(RCT24) GabrielPIREL: “**nunca** vou **desistir** o meu sonho que eu já tinha realizado, mas o sonho não tem limite para desistir”

(RCT25) VictorPIREL: “estou no 5 período, e **buscando conhecimentos** em congressos, eventos e **aprofundando o aprendizado**”.

Nos relatos dos participantes, há a presença também do discurso argumentativo (sequência argumentativa), quando nos RCT 22, 23, 24 e 25, em que os participantes entendem a importância de Libras, mas se esforçam para fazer uso do PE. Esse tipo de sequência elaborada ocorre “quando o agente produtor considera que um aspecto do tema que expõe é contestável “a seu ver e/ou ao do destinatário” (BRONCKART, 1999, p. 234-235). Parece-nos que os participantes buscam, em seu destinatário/interlocutor, que ele faça adesão ao ponto de vista apresentado e que reconheça o esforço deles ao escrever em Português, conforme as seguintes marcas linguísticas: “não desisti, mas continuei”; “mas eu me esforço”, “aprofundando o aprendizado”.

Tais discursos que ressoam e ecoam nos relatos mostram um imbricamento das vozes do autor-personagem que se implicam no texto de forma a transmitir um enunciado de auto incentivo, reafirmando os obstáculos que superaram e que ainda precisam ser superados, não cabendo a desistência.

O relato interativo é, em princípio, monologado, traduzindo-se pela ausência de frases não declarativas. Nesse tipo de discurso, temos a disjunção marcada pela preponderância dos tempos verbais do pretérito perfeito e do imperfeito, algumas vezes associados ao mais-que-perfeito, ao futuro simples ou ao futuro do pretérito). Há também ocorrências de verbos no presente e no infinitivo, além de conjugações não consideradas comuns em L2, em relação a certas pessoas do discurso. Seguem exemplos:

RCT26 MiriamPIREL: Eu **nasci** ouvinte, aos 6 meses **teve** meningite, ao qual **vim** ficar surda, eu **estudei** na Heinicke, onde **ensinava** a falar, não podia usar Libras, até os 7 anos de idade foi aprender Libras atrasado, **fui** estudar na escola da prefeitura onde aprender Libras para os surdos no Ensino Fundamental, **tive** dificuldades com as palavras!

RCT27 LucianaPIREL: Eu sou surda, era **nasci** ouvinte filho único em São Paulo, eu **tinha** 3 anos **ocorreu** ter. Problema de audição, minha mãe me **levou** ao médico audiólogo na tentativa de correção, começar a usar aparelho auditivo, mas eu não **consegui** falar! (Luciana).

RCT28 GabrielPIREL: Eu sou Gabriel, **fui nascido** em Campinas, tenho 19 na idade atual, na época, quando **era** criança, **tinha** muita dificuldade de aprender na escola, porque eu não **tinha** experiência do estudo, mas sim pelo esforço, pois eu **era** deficiente auditivo (no anterior), mas eu aprender falar através pra profissional de fonoaudiologia, mas agora estou surdo, porque antes **não tinha** conhecimento em segunda língua sinais no brasil e na comunidade surda, mas eu **era** teimoso aprender em Libras!

RCT29 VictorPIREL: Meu nome é Victor, filho do pai João, Filho de Maria, e irmão Luis, esses são a minha família, e tenho 28 anos. Com meu primeiro ano de idade **apareceu** sintoma de febre e dores de ouvido, e lá **peguei** uma virose que chama MEGAVIRUS! **Entrei** numa escola que **era** Pré-série e minha professora me **chamava** pelo nome eu não **respondia**, novamente ela **chamou** e não teve resposta, e **falava** tudo errado, e a professora **notou**, esse menino deve ter uma perda de audição e ela **chamaram** os meus pais. Os meus pais **compareceram** na escola e a professora **falou** que o Victor tem uma perda, bom fazer exames de ouvido, embora no passado não **tinha** essa tecnologia que tem hoje de teste de ouvido. E **fizeram** o exame e **deram** positivo da minha perda de audição!

QUADRO 34 - Quadro síntese com tempos verbais e dêiticos

VERBOS E DÊITICOS		OCORRÊNCIAS
VERBOS NO PRETÉRITO PERFEITO	nasci (duas ocorrências), vim, fui, tive, tinha (três ocorrências), levou, era (três ocorrências), apareceu, peguei, entrei, chamou, teve, chamaram, compareceram, falou, fizeram, deram.	22
VERBOS NO PRETÉRITO IMPERFEITO	ensinava, chamava, respondia, falava,	4
VERBOS USADOS NO PRETÉRITO PERFEITO + INFINITIVO	começou a usar	1
INFINITIVO + INFINITIVO	Ocorreu ter, aprender a falar	2
VERBOS NO PRETÉRITO PERFEITO + PARTÍCIPIO	fui nascido	1
VERBOS NO PRESENTE	estou, é, são, tenho	4
VERBOS NO PRESENTE + INFINITIVO	deve ter	1
VERBOS NO INFINITIVO	fazer, aprender	2
DÊITICOS TEMPORAIS/CIRCUNSTÂNCIA DE TEMPO	6 meses, atual, na época, quando, agora, antes	6

DÊITICOS ESPACIAIS/CIRCUNSTÂNCIA DE LUGAR	na Heinicke, onde (2 ocorrências), na escola (2 ocorrências), na escola da prefeitura, no ensino fundamental, em São Paulo, em Campinas, no Brasil e na comunidade surda, lá, numa escola	13
---	---	----

Fonte: Dados gerados por meio da pesquisa.

Segundo Bronckart (2009), algumas unidades linguísticas estão regularmente presentes, elas estão a serviço de definir os tipos de discurso. No discurso relato interativo analisado, encontramos as unidades linguísticas apresentadas no quadro, e que estão em consonância com os estudos realizados por Bronckart em suas pesquisas. Dos achados, há uma significância maior de verbos no pretérito perfeito e de dêiticos espaciais.

Dando sequência à nossa análise, no início das PI e PF dos participantes registra-se uma breve apresentação pessoal, “Eu nasci surda”, “Eu sou surda”, “Eu sou Gabriel”, “Meu nome é Victor”. São escolhas que trazem marcas do papel social, da identidade desses participantes. Além disso, a questão do espaço e do tempo, marcados pelos dêiticos, revelam o quanto as identidades desses participantes estão relacionadas com a questão da educação, manifestada pela valorização da escola e do pertencimento à comunidade surda e da própria descoberta, do processo da surdez.

Ainda sobre as PI, Victor inicia da mesma forma que Miriam, acrescentando breve apresentação da família. Gabriel emprega outra forma verbal “*Eu sou...*”. Luciana inicia suas produções da mesma forma que Gabriel, porém, não se apresenta pelo nome, mas sim diretamente pela sua condição de surdez. Nota-se que, no início das produções, os autores/produtores se implicam no texto e se colocam ao mesmo tempo como personagens protagonistas dos fatos/acontecimentos relatados marcados por verbos no presente. A partir da apresentação pessoal, as produções textuais relatam fatos/acontecimentos marcados por verbos, predominantemente, no pretérito perfeito e no pretérito imperfeito, da ordem do narrar/relatar que caracterizam o tipo de discurso relato interativo. As experiências relatadas partem do relato sobre a origem da surdez (Miriam, Luciana e Victor) ou da forma de se identificar (Gabriel), condição que mostra suas formas de representação e o desdobramento do contexto vivido e dos acontecimentos marcados por verbos predominantemente no pretérito perfeito do indicativo.

As produções de Miriam e as de Victor são finalizadas relatando situações ou acontecimentos que coincidem com o momento (ato) da produção, marcados por verbos no presente. Luciana finaliza as produções relatando um fato/acontecimento ocorrido provavelmente três anos antes do ato das produções. Gabriel finaliza as produções relatando um fato/acontecimento ocorrido em 2017, dois anos antes do ato das produções, no entanto, o

participante emprega, na PI, o complemento circunstancial de tempo (dêitico temporal) “*nesse momento*” para se referir ao acontecimento ocorrido naquele ano. Essa forma de relatar o acontecimento não se repete na sua PF, quando ele emprega um verbo no pretérito perfeito, adequado ao tipo de discurso relato interativo. Seguem exemplos:

(RCT30) GabrielPIREL: “[...] mas o sonho não tem limite para desistir, portanto que, por **nesse momento**, fui aprovado engenharia civil [...]”

(RCT31) GabrielPFREL: “[...] pois o sonho não tem limite e nunca desisti, portanto, **fui aprovado** em engenharia civil [...]”

No MDG, como anteriormente citado, identificamos a presença do discurso interativo, do relato interativo. Quanto ao discurso interativo, segundo Bronckart (1999), este ocorre quando se cria um mundo implicado-conjunto com relação ao mundo ordinário do autor/produtor do texto marcado pela ausência da origem espaço-temporal, ou seja, verbos no presente do indicativo. Em relação ao tipo de discurso relato interativo, segundo Dolz e Schneuwly (2004), este envolve a capacidade de representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo. Bronckart (1999) afirma que o relato interativo ocorre quando se cria um mundo discursivo cujas coordenadas gerais são disjuntas das coordenadas do mundo ordinário do agente-produtor e dos agentes ouvintes, marcado por uma origem espaço-temporal explícita, claramente situável, caracterizada pela implicação dos parâmetros físicos da ação de linguagem em curso.

Como citado acima, na SD, não desenvolvemos atividades específicas sobre os tipos de discurso, porém a questão da implicação e disjunção que caracterizam os tipos de discurso identificados nos textos analisados, foram amplamente discutidos e analisados em sala no MDG apresentado. Compreendemos que essas interações em sala de aula contribuíram para que os participantes conseguissem mobilizar os tipos de discurso característicos do gênero textual *relato de experiência vivida* (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004a; BRONCKART, 1999), ao passo que iniciaram suas produções apresentando, ainda que brevemente, uma estrutura implicada-conjunta, criando logo em seguida um mundo discursivo com coordenadas gerais disjuntas daquelas de uma interação verbal. Assim, levantamos a hipótese de que os participantes possam ter tido alguma experiência internalizada a partir de relatos proferidos em sua L1 a qual foi associada aos conhecimentos compartilhados nas discussões em sala de aula que influenciaram nas suas produções.

Em relação às sequências textuais, nosso MDG aponta a predominância da sequência descritiva, caracterizada pela linearidade ou pela combinação hierárquica dos acontecimentos

relatados. Observamos que nas produções dos quatro participantes os conteúdos temáticos não se ancoram em um tema-título, mas a partir de uma situação/condição, a surdez, que evidencia o contexto situacional a partir do qual se organizam os acontecimentos de forma cronológica progressiva; embora não apresentem uma origem espaço-temporal explícita, claramente situável, são marcados pelo emprego de verbos e/ou advérbios de tempo que expressam o desencadeamento dos fatos/acontecimentos relatados dentro de um espaço-tempo indeterminado.

Nas definições das sequências textuais apresentadas por Bronckart (1999, p. 222) o autor afirma que as sequências descritivas “são compostas de fases que não se organizam em uma ordem linear obrigatória, mas que se combinam e se encaixam em uma ordem hierárquica ou vertical”. No desenvolvimento da SD, não foram propostas atividades específicas envolvendo as sequências textuais. Essa dimensão foi discutida com enfoque na questão da organização do conteúdo temático dos textos apresentados e analisados no passo 4 e também no passo 6 quando foi discutido as PI dos participantes. Compreendemos que essas discussões contribuíram para aprofundar os conhecimentos acerca da organização textual, pois percebemos que os participantes, durante suas PI e PF, conseguiram mobilizar a organização dos acontecimentos relatados de forma semelhante àquela discutida na SD e apresentada por Bronckart (1999).

A seguir, apresentamos o quadro síntese referente à mobilização das capacidades linguístico-discursivas dos participantes.

QUADRO 35 - Síntese referente às capacidades Linguístico-discursivas

Capacidade de linguagem mobilizada – Capacidade Linguístico-discursiva (mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos)										
			Miriam		Luciana		Gabriel		Victor	
			PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF
Situação de análise e elementos analisados	Com base em nossas análises do <i>relato de experiência vivida</i> (quadro 19)	Coesão nominal								
		Coesão verbal								
		Conexão								
		Vozes								
		Modalizadores								
	Com base no que dizem os especialistas	Coesão nominal								
		Coesão verbal								
		Conexão								
		Vozes								
		Modalizadores								

Sequência Didática (dimensões ensináveis)	- retomadas para realizar a coesão nominal adequada evitando a repetição								
	- emprego dos tempos verbais adequados ao gênero e ao contexto enunciativo								
	- utilização de conectores e sinais de pontuação adequados à organização do conteúdo temático;								
	- inserção adequada das vozes do autor/produtor do texto e do autor/personagem dos acontecimentos relatados								
	- emprego correto de vozes dos personagens protagonistas dos acontecimentos relatados								

Fonte: Dados gerados por meio da pesquisa.

Legenda:	
☉	Marcação de sujeito elíptico (elipse do verbo).
Negrito	Pronomes de primeira pessoa do singular
Itálico	Pronomes pessoais do caso reto
<u>Sublinhado</u>	Pronomes Possessivos
<u>Sublinhado duplo</u>	Pronomes demonstrativos
<u>Pontilhado</u>	Anáforas

Fonte: Elaborado pelo autor.

No MDG, em relação à coesão nominal, identificamos o uso de anáforas (repetição), de pronomes de primeira pessoa do singular, pronomes pessoais do caso reto, possessivos e demonstrativos, de elipses. Observamos que todos os participantes utilizaram esses elementos em suas PI e PF. Nas PF, percebemos um menor indício de repetição do pronome “eu” por meio do uso de elipses e uso de anáforas (pronome de terceira pessoa) evitando repetição de nomes de personagens anteriormente mencionados. Seguem exemplos:

(RCT32) MiriamPFREL: “[...] ☉ nasci ouvinte, aos seis meses ☉ **tive** meningite, ao qual **vim** a ficar surda, ☉ estudei na Heinicke [...], [...] ☉ **fui** estudar na casa da professora, *ela* [...], [...] ☉ conversava com os ouvintes e ☉ aprendi e ☉ conversava, mas também *eles* [..]”

(RCT33) LucianaPFREL: “[...] mas ☉ me esforcei e estudei muito [...], [...] minha mãe me levou..., *ela* estava preocupada [...]”

(RCT34) GabrielPFREL: “[...] *eu* não conseguia passar no vestibular e depois ☉ tornei a estudar o curso novamente [...]”

(RCT35) VictorPFREL: Meu nome é Victor, filho de João e Maria, e irmão Luis, esses são a **minha** família. ☉ Tenho 28 anos. Com **meu** primeiro ano de idade apareceu sintoma de febre e dores de ouvido e ☉ peguei uma virose que chama **MEGAVIRUS**.

Há muitas marcas de interação com o leitor e dos participantes com outros destinatários. Há pistas disso nos relatos, por meio de recursos linguísticos, conforme podemos perceber no discurso interativo, com marcas de argumentação, em que os participantes tentam convencer o destinatário: “fui estudar na casa da professora, conversava com os ouvintes”, “me esforcei muito”, “tornei a estudar o curso novamente”. São marcas linguísticas que comprovam uma certa apreciação/avaliação do que é viver no mundo, na condição de surdo. Parece-nos que esses atores sociais precisam comprovar até mesmo a condição de surdez, quando usam o acometimento por uma patologia, (“peguei uma virose”) e quando dão destaque para seus esforços, com o objetivo de alcançar resultados, nos relatos apresentados “me esforcei e estudei muito”. Talvez isso ocorra por uma necessidade de aceitação, haja vista que a própria língua se torna um instrumento de poder, a própria gramática normativa exerce esse papel, fazendo com que a comunidade surda precise, de fato, comprovar a necessidade de valorização da Libras e que ela deva estar acima das inúmeras regras impostas em L2 e que acaba, por muitas vezes, representando um objeto de opressão àqueles que não a dominam.

Bronckart (1999) afirma que a coesão nominal visa a introduzir informações novas como temas e/ou personagens e asseguram a referenciação e a progressão textual, ou seja, possibilita sua retomada ou sua sustentação no desenvolvimento do texto (BRONCKART, 1999). Observamos a progressão textual nas produções dos participantes à medida que novos acontecimentos são inseridos e/ou fatos atribuídos e/ou relacionados ao personagem protagonista do relato. Na SD, esses aspectos linguísticos foram amplamente analisados e discutidos no passo 4, quando foram apresentados os textos selecionados para nosso MDG para o trabalho com gênero, principalmente o texto escrito pelo professor (Relato Surdocegueira), texto escolhido pelos participantes para ser analisado e discutido em profundidade. Lembramos, também, que embora não tenhamos realizado atividades práticas relacionadas à temática, esses elementos foram retomados no passo 6, quando foram discutidas as PI dos participantes e também no passo 7, nas discussões sobre os tempos verbais. Assim, acreditamos que essas discussões tenham influenciado nas produções dos participantes.

Quanto à coesão verbal, nosso MDG mostra a predominância de verbos de ação no pretérito perfeito e imperfeito, mas também foram identificados verbos no presente. Observamos nas produções dos participantes que todos conseguiram empregar verbos de ação no pretérito perfeito e imperfeito. Identificamos também verbos no presente e verbos usados com função de auxiliares modais.

Miriam emprega verbos que indicam estado/condição, apreciação ou avaliação ao se apresentar “é, sou”. A progressão de suas produções é marcada, principalmente por verbos no pretérito perfeito e imperfeito, mas identificamos também verbos no presente do indicativo e alguns no infinitivo: No entanto, observamos que nas PF as ocorrências de verbos no presente do indicativo e no infinitivo diminuem. Seguem exemplos

(RCT36) MiriamPIREL: “tenha, nasci, teve, estudei, aprendi, aprender (4 ocorrências), tive, escrevo, fui, ensinava (2 ocorrências), fazer, estudar, foi (3 ocorrências), conversava, escreve (2 ocorrências), entendo, provocavam, querer, tinham, desisti, conversavam, escrevem, conseguem, comunicavas, ficar, ajuda, deve, reconhece.

(RCT37) MiriamPFREL: “tenho, nasci, tive (2 ocorrências), estudei, aprendi (5 ocorrências), escrevia (3 ocorrências), fui (2 ocorrências), ensinava (2 ocorrências), treinar, estudar, entendia, conversava (2 ocorrências), sentia (2 ocorrências), comunicar (2 ocorrências), entendiam, tinha, desisti, trabalhava, conseguia, foi, ajudava, fui,”.

A progressão do relato de suas experiências, também é marcada por verbos de ação que caracterizam as atividades/acontecimentos expressas/vivenciadas pelo personagem protagonista. Seguem exemplos:

(RCT38) MiriamPFREL: “[...] eu **estudei** na [...], [...] fui estudar na casa da professora [...], [...] Depois o ensino médio Escola Estadual **L’Epée**, **conversava** [...], [...] também na faculdade muito palavras e funções, reconhecendo mais [...]”.

A progressão dos fatos/acontecimentos relatados é marcada, também por verbos no presente, pretérito, todos eles marcados por uma espécie de tempo composto dos verbos (se considerarmos uma língua em uso), embora não estejam seguidos do verbo “ter”, os primeiros verbos funcionam como auxiliares, como vemos no quadro a seguir:

(RCT39) MiriamPIREL: “[...] vim ficar [...], [...] ensinava a falar [...], [...] podia usar [...], [...] foi aprender [...], [...] fui estudar (3 vezes) [...], [...] saber escreve [...], [...] quer conversar [...], [...] querer conversava [...], [...] fui trabalhava [...]”

(RCT40) MiriamPFREL: “[...] vim a ficar [...], [...] ensinava a falar [...], [...] podia usar [...], [...] fui estudar (2 vezes) [...], [...] sabia escrever [...], [...] queriam conversar [...], [...] continuei a conversar [...] e [...] estou a aprender [...]”

QUADRO 36 - Emprego de verbos na PI

Configuração da oração enunciada	TEMPO	MODO	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS DOS TEMPOS VERBAIS		
			Presente	Pretérito perfeito	Pretérito imperfeito
vim + ficar	Pretérito Perfeito	Indicativo + Infinitivo		1	

ensinava+ falava	Pretérito imperfeito	Indicativo			1
podia + usar	Pretérito imperfeito	Indicativo + Infinitivo			1
foi + aprender	Pretérito Perfeito	Indicativo + Infinitivo		1	
fui + estudar	Pretérito	Indicativo		3	
fui + estudar	Perfeito	+			
fui + estudar		Infinitivo			
saber + escreve	Troca do infinitivo, colocando- o na posição de auxiliar. Sentença que não é comum em L2.		1		1
querer + conversar	Troca do infinitivo, colocando- o na posição de auxiliar. Sentença que não é comum em L2.				1
querer + conversava	Troca do infinitivo, colocando- o na posição de auxiliar. Sentença que não é comum em L2.				1
fui + trabalhava	Pretérito Perfeito + Pretérito Imperfeito Sentença que não é comum, em L2	Indicativo		1	1

Fonte: Dados gerados por meio da pesquisa (voz da participante de pseudônimo Miriam).

QUADRO 37 - Emprego de verbos na PF

Configuração da oração enunciada	TEMPO	MODO	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS DOS TEMPOS VERBAIS		
			Presente	Pretérito perfeito	Pretérito imperfeito
vim a ficar	Pretérito Perfeito	Indicativo + Infinitivo		1	
ensinava a falar	Pretérito imperfeito	Indicativo + Infinitivo			1
podia + usar	Pretérito imperfeito	Indicativo + Infinitivo			1
fui + estudar	Pretérito Perfeito	Indicativo + Infinitivo		2	
fui + estudar					
sabia + escrever	Pretérito imperfeito	Indicativo + Infinitivo			1
queriam + conversar	Pretérito imperfeito	Indicativo +			1

		Infinitivo			
continuei + conversar	Pretérito perfeito	Indicativo +		1	
		Infinitivo			
estou + aprender	Presente	Indicativo +	1		
		Infinitivo			

Fonte: Dados gerados por meio da pesquisa (voz da participante de pseudônimo Miriam).

Por meio dessas marcas linguísticas, é possível compreender o quanto é complicado querer impor o PE aos surdos, como muitos atores sociais tentam. Há construção de sentenças que não são simples em L2, mas que são perfeitamente possíveis de serem compreendidas dentro da comunidade surda. Quanto ao número de ocorrências, nota-se que há uma predominância para o pretérito imperfeito do indicativo, com 9 (nove) ocorrências, seguidos de 5 (cinco) de pretérito perfeito e 2 (duas) de presente, todos do modo indicativo, o que evidencia uma atitude “de certeza” nos enunciados dos participantes da pesquisa. Essas escolhas verbais provocam um efeito de sentido asseverativo, ou seja, apresentam os enunciados como certos, verdadeiros.

Luciana, da mesma forma que Miriam, também emprega verbo que indica estado e/ou condição ao se apresentar “sou”. Em relação aos enunciados da participante, percebemos que os verbos não apresentam uma forma composta e estão materializados em tempos presente, pretérito e futuro.

QUADRO 38 - Emprego de verbos na PI

VERBO ESCOLHIDO PELO EMISSOR	TEMPO	MODO	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS DOS TEMPOS VERBAIS			
			Presente	Pretérito Perfeito	Pretérito Imperfeito	Futuro
tinha	Pretérito Imperfeito	Indicativo			6	
tinha						
tinha						
tinha						
tinha						
tinha						
levou	Pretérito Perfeito	Indicativo		1		
estava	Pretérito Imperfeito	Indicativo			1	
estava	Pretérito Imperfeito	Indicativo			1	
perdeu	Pretérito Perfeito	Indicativo		1		
era	Pretérito Imperfeito	Indicativo			1	
usar	Infinitivo					
começar	Infinitivo					

ensinar	Infinitivo					
aprender	Infinitivo					
terá	Futuro do Presente	Indicativo				1
sabia	Pretérito Imperfeito	Indicativo			1	
gostei	Pretérito Perfeito	Indicativo		1		
esforço	Presente	Indicativo	1			
estudei	Pretérito Perfeito	Indicativo		1		
desenvolver	Infinitivo	Indicativo				

Fonte: Dados gerados por meio da pesquisa (voz da participante de pseudônimo Luciana).

QUADRO 39 - Emprego de verbos na PF

VERBO ESCOLHIDO PELO EMISSION	TEMPO	MODO	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS DOS TEMPOS VERBAIS			
			Presente	Pretérito Perfeito	Pretérito Imperfeito	Futuro
tinha	Pretérito Imperfeito	Indicativo			6	
tinha						
tinha						
tinha						
tinha						
tinha						
levou	Pretérito Perfeito	Indicativo		1		
estava	Pretérito Imperfeito	Indicativo			1	
estava	Pretérito Imperfeito	Indicativo			1	
usar	Infinitivo					
aceitava	Pretérito Imperfeito	Indicativo			1	
exigia	Pretérito Imperfeito	Indicativo			1	
ensinou	Pretérito Perfeito	Indicativo		1		
entendia	Pretérito Imperfeito	Indicativo			1	
foi	Pretérito Perfeito	Indicativo		1		
foi	Pretérito Perfeito	Indicativo		1		
conhecia	Pretérito Imperfeito	Indicativo			1	
gostei	Pretérito Perfeito	Indicativo		1		
escrevia	Pretérito Imperfeito	Indicativo			1	
esforcei	Pretérito Perfeito	Indicativo		1		
estudei	Pretérito Perfeito	Indicativo		1		
melhorou	Pretérito Perfeito	Indicativo		1		

Fonte: Dados gerados por meio da pesquisa (voz da participante de pseudônimo Luciana).

Há uma frequência significativa de verbos no pretérito imperfeito do indicativo; são 23 (vinte e três ocorrências), seguidas de 12 (doze) de pretérito perfeito, 1 (uma) de presente e uma (1) de futuro. Novamente, percebe-se uma mudança da ocorrência do pretérito perfeito para o pretérito imperfeito, revelando fatos ocorridos no passado, mas que continuam presentes para os participantes; como se algumas questões parecem não ter sido superadas, como se a possibilidade de falar/conversar não fosse definitivamente excluída. E isso ora está sendo representado pela tentativa do outro em ensinar o surdo a falar (“ensinava a falar”), ora pela

tentativa, pelo ator social surdo, em justificar que usava o PE, pelo próprio ator social surdo, ao afirmar que “conversava, [...] também na faculdade muito palavras e funções”. Isso nos revela o quanto a língua, no caso o PE, configura-se como instrumento de poder, que acaba oprimindo aqueles que não “a dominam”. Assim, baseando-se nos pensamentos de Freire (1987), é importante não nos esquecermos de que os oprimidos podem emergir por meio da ação e da reflexão. Com toda a luta vivenciada pela comunidade surda, ela ainda tem seus direitos negados, principalmente aquele que se refere à comunicação de forma mais natural.

A L2 apresenta muitas regras que são materializadas na gramática normativa que já tem em seu cerne o desejo do que consideram uma escrita correta. Desde o surgimento da gramática tradicional, ela apresenta um ponto de vista prescritivo, normativo. E isso é reflexo dos estudos descritivos do Sânscrito, realizados pelo gramático hindu, Panini, no século IV, a.C. O objetivo era garantir a conservação literal dos textos sagrados e a pronúncia correta das preces. Se apresentar um conhecimento de uma língua tão complexa é um grande desafio para as pessoas ouvintes, quem dirá para a comunidade surda.

Prova disso, é que durante o percurso da pesquisa, na PI, encontramos muitos desvios (considerando as regras impostas em L2), em relação à grafia e acentuação de palavras, de pontuação, às questões morfosintáticas, ao emprego de verbos de ação, aos verbos utilizados como auxiliares, ao uso do verbo no infinitivo (forma nominal), enquanto deveriam estar materializados no pretérito, devido ao fato de serem usados para relatar fatos/acontecimentos do passado. Seguem exemplos:

(RCT41) LucianaPIREL: “[...] sofrendo por causa cabeça de dor [...]

(RCT42) LucianaPIREL: “[...]ocorreu ter [...], [...] começar a usar [...], [...]conseguir falar [...], [...] exigir continuar usar [...], [...] começar que o professor de ensinar em Libras [...], [...] parei tirar usar [...] e [...] começar eu aprender [...]

Acreditamos que essa forma de se expressar pela escrita evidencia influência de sua forma de sinalizar. Essas inadequações são mínimas na PF de Luciana, sendo empregados verbos conjugados no pretérito, adequando-os às características do gênero. Dessa forma, a organização e a compreensão do texto melhoraram consideravelmente. Seguem exemplos:

(RCT43) LucianaPFREL: “[...]sofrendo muito por causa de dor de cabeça [...]

(RCT44) LucianaPFREL: “[...] comecei a usar [...], [...] conseguia falar [...], [...] deixasse de usar [...], [...] continuasse a usar [...], [...] comecei a aprender (2 vezes) [...], [...] estavam explicando [...] e [...] parei de usar [...]

Percebemos também, em sua PF, o emprego de verbos nos tempos verbais pretérito imperfeito e pretérito perfeito, sendo verbos de ação e de estado, conforme mostrado em RCT45:

(RCT45) LucianaPFREL: “[...] nasci ouvinte em [...], [...] me ensinou Libras [...], [...] ela estava [...].

Gabriel, também emprega verbos que indicam estado/condição, apreciação ou avaliação ao se apresentar “sou, tenho”. A progressão de suas produções é marcada por verbos no pretérito imperfeito, pretérito perfeito e no presente do indicativo. Seguem exemplos:

(RCT46) GabrielPIREL: “tinha (3 vezes), era, estou (2 vezes), abriram e fazia”

(RCT47) GabrielPFREL: “nasci, tinha (2 vezes), era, sinto, abriu e desisti”

A progressão de suas PI e PF são marcadas pelo emprego de verbos auxiliares modais, pelo emprego de verbos no infinitivo e construções atípicas a estrutura do PE como por exemplo a expressão “fui nascido”, que quer dizer “nasci”. Essas ocorrências não se repetem em sua PF. Seguem exemplos:

(RCT48) GABRIELPIREL: “[...] fui nascido [...], [...] tinha... de aprender [...], [...] aprender falar [...], [...] era... aprender [...], [...] era... corrido [...], [...] tornei a estudo [...], [...] vou desistir [...], [...] tinha realizado [...], [...] tem... desistir [...] [...] foi aprovado [...].”

Há o uso frequente dos tempos compostos dos verbos, em várias ocorrências, tal como nas produções de Miriam. O tempo composto é configurado pelo uso do verbo auxiliar “ter” mais o verbo principal no particípio, como por exemplo em “tinha realizado”. Seguem exemplos:

(RCT49) GABRIELPIREL : “[...] tinha... para aprender [...], [...] aprendi a falar [...], [...] era... para aprender [...], [...] era corrido [...], [...] conseguia passar [...], [...] voltei a estudar [...], [...] fui aprovado [...] e [...] sonhava em entrar [...].”

Em sua PF observamos o emprego de verbos de ação e/ou estado predominantemente no pretérito perfeito que marcam a progressão do relato como é observado em RCT50:

(RCT50) GabrielPFREL: “[...] **nasci** em [...], [...]], [...] **aprendi** a falar através de [...], [...] fazia o curso pré-vestibular[...], [...] **fui** aprovado em [...]”.

Em sua PF utiliza também, verbos no pretérito imperfeito do subjuntivo como por exemplo “valorizasse e reconhecesse”.

O participante Victor, assim como os demais, emprega verbos que indicam estado/ação/condição, emoção ou avaliação ao se apresentar “é, sou (oculto) e tenho”.

A progressão do conteúdo relatado em suas PI e PF é marcada pela utilização de verbos no pretérito perfeito, pretérito imperfeito e no presente. Seguem exemplos:

(RCT51) VictorPIREL: “tenho, apareceu, peguei, entrei, era, chamava, respondia, chamou, teve, falava, notou, chamaram, compareceram, tinha, tem, fizeram, deram, fiz, dando, fazendo, conheci, concluí, amando, sofri, dificultava, tranquei, formei, trabalho, presta, estou, buscando, devo, faz, são e é (2 vezes)”

(RCT52) VictorPFREL: “tenho, tinha (2 vezes), apareceu, peguei, entrei, era, chamava, respondia, chamou (2 vezes), teve, falava, notou, compareceram, tinha, tem, fizeram, deu, fiz, dando, fazendo, conheci, amei, concluí, sofri, dificultavam tranquei, forme, é (3 vezes), estou, trabalho, presta, devo, fizeram, são”

Nota-se que os verbos utilizados na PI se repetem na PF. No entanto, algumas ocorrências de emprego de gerúndios “amando, dando e buscando” em uma situação enunciativa que relata fatos/acidentes passados na PF, foram utilizados como verbos no pretérito perfeito e no presente na mesma situação em sua PF “amei, deu e busco”.

Assim como os demais participantes, Victor também utiliza verbos compostos com função de verbos auxiliares modais ao relatar suas experiências vividas. Essas formas são idênticas tanto em sua PI quanto em sua PF. Seguem exemplos:

(RCT53) VictorPIREL: “deve ter, comecei a estudar, comecei a fazer (2 vezes), gosto de fazer e aprofundando o aprendizado”

(RCT54) VictorPFREL: “deve ter, comecei a estudar, comecei a fazer (2 vezes), gosto de fazer e buscando aprofundar”

Utiliza também verbos de ação que marcam a progressão dos fatos/acidentes relatados predominantemente do pretérito perfeito e no imperfeito como em RCT55:

(RCT55) VictorPFREL: “[...] entrei numa escola [...], [...] a professora me chamava [...], [...] ela chamou os meus pais [...], [...] meus pais fizeram [...]”

Observamos também que, ao relatar suas experiências, Victor emprega verbos no presente histórico relatando acontecimentos marcados pelo discurso indireto. Seguem exemplos:

(RCT56) VictorPFREL: “[...] esse menino deve ter uma perda de audição [...] e [...] o Victor tem uma perda, bom fazer exames [...]”

Köche *et al.* (2012) enfatizam que o uso dos tempos verbais predominantes nos textos produzidos no gênero relato deve ser o emprego do pretérito perfeito, com o uso também do pretérito imperfeito e do presente. Em nossa SD trabalhamos com os verbos em momentos distintos. No passo 4 (análise e discussão dos textos selecionados para o nosso MDG e usados como exemplos do gênero), no passo 6 (análise e discussão interativa das PI dos participantes) e no passo 7 (discussão e atividades práticas). Acreditamos que o trabalho realizado na SD pode ter influenciado no desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas dos participantes com relação ao emprego dos verbos, pois percebemos o uso adequado dos tempos verbais em suas PF conforme o resultado da análise dos textos em nosso MDG e do que nos dizem os especialistas.

Quanto ao uso de verbos compostos com função de verbos auxiliares modais, não trabalhamos com essa categoria de verbos em nossa SD. No entanto, no texto produzido pelo professor (Relato Surdocegueira), utilizado como exemplo do gênero no MDG e largamente discutido no passo 4, apresentam algumas ocorrências dessa categoria verbal. Levantamos a hipótese de que essa discussão e também a possível exposição dos participantes a outros relatos nos quais ocorre o uso desses verbos tenham influenciado em suas produções.

Quanto à conexão, em nosso MDG identificamos o uso de organizadores textuais para introduzir o balizamento das fases de uma sequência (advérbios e locuções adverbiais) e também o uso de sintagmas preposicionados e conjunções que marcam a ligação ou o encaixamento dos elementos do texto. Observamos nas produções textuais dos participantes que a conexão é garantida pelo emprego de organizadores espaciais e temporais que indicam a passagem do tempo e a mudança de fases de uma sequência, como em:

(RCT57) MiriamPFREL: “[...] **aos seis meses** tive meningite [...], Estudei na **Heinicke até os sete anos** [...], **Ate os 13 anos** de idade entendia [...], [...] **Depois** o ensino médio [...], [...] **fui envolvida pouco a pouca** melhorando a escrita bem português **até momento** [...] e [...] estou aprendendo **até agora**”.

(RCT58) LucianaPFREL: “[...] eu tinha **3 anos** [...], [...] **quando** eu tinha 5 anos senti [...], [...] **Quando** eu tinha 7 anos comecei [...], [...] **até há cinco anos** as aulas [...], [...] **quando** eu tinha 12 anos parei [...] e [...] **quando** eu tinha 14 anos[...].”

(RCT59) GabrielPFREL: “[...] **quando** criança [...] e [...] **no ano de 2017** [...]”.

(RCT60) VictorPFREL: “[...] **quando** eu tinha 1 ano de idade [...], [...] fiz fono **até os meus 11 anos** de idade[...] e [...] **com meus 11 a 12 anos** [...]”

Nota-se que as participantes Miriam (RCT57) e Luciana (RCT58) empregam uma maior quantidade de organizadores espaciais e temporais. No caso das produções de Luciana (RCT58), observamos a repetição do organizador temporal “quando”. Gabriel (RCT59)

emprega organizadores em menor quantidade, porém suas produções apresentam sequências mais longas com encaixamentos e adições de fatos/acometimentos dentro de uma sequência, sendo marcados pelo emprego de conjunções. Victor, além dos organizadores apresentados no (RCT60), utiliza verbos no pretérito perfeito, em alguns casos, para marcar a passagem do tempo e/ou fases de uma sequência ou mesmo para mudança de sequência como demonstrado a seguir:

(RCT61) VictorPFREL “[...] **Entrei** numa escola [...], [...] **concluí** o ensino [...], [...] **comecei** a estudar música [...], **me formei** em técnico de [...] e [...] **comecei** a fazer faculdade [...]”

Os exemplos apresentados nos recortes (RCT57) Miriam, (RCT58) Luciana, (RCT59) Gabriel e (RCT60) Victor, como indicam, foram retirados das PF. Ressaltamos que em suas PI esses organizadores são idênticos exceto a de Victor que, embora apresente os mesmos organizadores, em duas ocorrências, são escritos de outra forma, como: “Com meu primeiro ano de idade [...] Fiz fono desde dos meus 11 anos de idade”.

A conexão (mecanismo de textualização) é garantida também pelo emprego predominante de conjunções aditivas, adversativas, causais e consecutivas fazendo a ligação e/ou encaixamento dos fatos/acometimentos dentro de uma fase ou sequência. Quanto ao emprego de conjunções, temos:

QUADRO 40: Conjunções empregadas nas PI e PF dos participantes

Conjunções	Participantes							
	Miriam		Luciana		Gabriel		Victor	
	PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF
e	3	6	2	4	1	1	21	12
depois	1	1	-	-	1	1	1	1
também	3	3	-	-	-	-	1	1
porque	-	2	4	3	3	3	-	-
mas	2	2	4	5	7	1	-	-
mas também	1	1	-	-	-	-	-	-
mesmo assim	-	1	-	-	-	-	-	-
mas ainda	-	1	-	-	-	-	-	-
pois	-	-	-	-	2	4	-	-
portanto	-	-	-	-	1	1	-	-
para que	-	-	-	-	1	1	-	-
então	-	-	1	-	-	-	-	1
embora	-	-	-	-	-	-	1	1
aliás	-	-	-	-	-	-	1	1

Fonte: Dados gerados por meio da pesquisa.

À medida que o texto dos participantes vai progredindo, podemos perceber a recorrência de algumas conjunções, utilizadas no sentido de somar os argumentos, mas também de explicá-

los ou concluí-los. Para reforçar essa questão do uso de conectores, recorreremos à Fernandes (2006, p.448, grifos da autora) que explica que em Língua de Sinais

existem as conjunções, **mas**, **por exemplo**, **porque** (causal e explicativa) e **como** (conformativa e comparativa). As conjunções *ou* e *se* são usadas apenas através de recurso datilológico, o que acusa empréstimo da Língua Portuguesa. Isto significa que as demais conjunções, em português, são, para os usuários naturais da Língua de Sinais [...], instrumentos de comunicação adquiridos apenas para uso de L2 (segunda língua) não só em termos sintáticos, mas, mesmo lexicais, uma vez que os recursos correspondentes em Língua de Sinais não as incluem.

No caso de Miriam, o emprego das conjunções são mais frequentes na PF, predominando a utilização de conjunções⁷⁰ aditivas. O emprego dessas conjunções, em sua PF, possibilitou melhor organização dos elementos do texto. Quanto à questão de pontuação, suas produções se organizam em orações curtas, por vezes complexas, ligadas por vírgula e/ou conjunções. Nas produções de Luciana, observamos equilíbrio no emprego de conjunções entre a PI e a PF. Observamos que em suas produções a conjunção **mas**, em algumas ocorrências, poderia ser substituída por ponto final e iniciando uma nova frase. No que se refere à questão de pontuação, em sua PI e PF, na organização do conteúdo relatado predomina o emprego de orações curtas, por vezes complexas, ligadas por vírgula e/ou conjunções. No que se refere ao Gabriel, observamos que, em sua PI, apresenta excesso do emprego da conjunção adversativa **mas**, que diminui consideravelmente em sua PF, na qual prevalece o emprego de conjunções explicativas e conclusivas. Com relação à questão de pontuação, em suas PI e PF, assim como ocorre na produção de Luciana, na organização do conteúdo relatado, há o predomínio de orações curtas, por vezes complexas, ligadas por vírgula e/ou conjunções. Por fim, com relação ao participante Victor, observamos que os textos produzidos por Victor apresentam excesso em relação ao emprego da conjunção **e**, embora em sua PF, ocorra redução significativa no emprego dessa conjunção, sendo, em alguns casos, substituída por outro tipo de conjunção ou por sinal de pontuação. Com relação à questão de pontuação, assim como os demais participantes, em suas PI e PF, o conteúdo temático se organiza em orações curtas, por vezes complexas, ligadas por vírgula e/ou conjunções.

Como se observa a partir do quadro 40, a progressão temática das produções dos participantes é marcada por conjunções: aditiva (**e**), também, explicativa (**porque** - causa), adversativa (**mas**), conclusiva (**pois**) (explicativas e causais). Na produção de Miriam, conforme já mencionamos, há uma predominância das conjunções aditivas que revelam a

70 As marcas linguísticas estão marcadas em negrito (conjunções, verbos, advérbios, pronomes, processo de referência, vozes autorais).

ligação entre os fatos/acontecimentos relatados dentro de uma sequência, mas também, percebemos ocorrências de conjunções adversativas, embora em menor quantidade (duas):

RCT62 MiriamPFREL Fui estudar na escola da prefeitura só duas surdas tarde na escola AEE, as professoras ensinava palavras, treinar e estudar [...]

RCT63 MiriamPIREL [...] eles não tinham paciência para como ser surdas não é todos, mas não me desisti e continuei conversava os ouvintes como aprender os ele conversava, eles escrevem de palavras português alguns errando, eu aprender com eles.

RCT64 MiriamPFREL [...] eles não tinham paciência com as surdas, *mas* não era todos. Não desisti e continuei a conversar com os ouvintes e aprendi e conversava com eles, *mas também* ele escrevia algumas palavras erradas em português, *mesmo assim* eu aprendi com eles.

Os recortes acima nos mostram que, em sua PF, o emprego das conjunções é ajustado, assim como outras palavras que compõem os enunciados.

A ligação entre os fatos/acontecimentos relatados dentro de uma sequência nas produções de Victor, assim como nas produções de Miriam, é marcada pelo predomínio do emprego de conjunções aditivas. Observamos em sua PF redução significativa do emprego dessas conjunções, pois em sua PI havia muitas ocorrências no início das frases⁷¹ que foram eliminadas em sua PF (RCT65 e RCT 66). Em outras ocorrências, que em sua PI as conjunções ligavam duas orações dentro da frase, para sua PF em que as conjunções foram substituídas por vírgula, tal como em (RCT67), ou por vírgula acompanhada da conjunção *e*, como por exemplo em (RCT68). Seguem exemplos:

RCT65 VictorPIREL Meu nome é Victor, filho do pai João, Filho de Maria, e irmão Luis, esses são a minha família, e tenho 28 anos.

RCT66 VictorPFREL Meu nome é Victor, filho de João e Maria e um irmão Luis, esses são a minha família. Tenho 2

RCT67 VictorPIREL Entrei numa escola que era Pré serie e minha professora me chamava pelo nome [...]

RCT68 VictorPFREL Entrei numa escola que era Pré serie, minha professora me chamava pelo nome[.]

Nas produções de Luciana, a ligação entre os fatos/acontecimentos relatados dentro de uma sequência é marcada pelo emprego de conjunções aditivas, mas também pela explicativa e adversativa. Seguem exemplos:

71 Para nossa análise, usaremos o termo frase como tomado por Mattoso Câmara (1977, p. 122) como “unidade de comunicação linguística, caracterizada [...] do ponto de vista comunicativo — por ter um propósito definido e ser suficiente para defini-lo [...]. No campo da escrita, tomamos a como sugerido por Perini (2005, p. 61), “a frase é delimitada por uma maiúscula no início e por certos sinais de pontuação [.! ? ...] no final.

RCT69 LucianaPFREL Quando eu tinha 14 anos começar eu aprender português, eu escrevi português *mas* é muito difícil *mas* eu me esforço estudei muito *é* melhor desenvolver.

RCT70 LucianaPFREL Quando eu tinha 14 anos comecei a aprender português, eu escrevia o português, *foi* muito difícil, *mas* me esforcei, estudei muito *e* melhorou meu desenvolvimento.

Nesses recortes, a conjunção **mas** e o verbo **ser (é)** na PI, são substituídos por vírgula ajustando o verbo **é/ser** no presente para **foi** (pretérito perfeito) que caracteriza fato/acontecimento passado e a conjunção **e** na PF. Seguem exemplos:

RCT71 LucianaPIREL [...] até há cinco anos as aulas de sala serie 6º anos a primeira vez intérprete de Libras *que* eu não conhecia *porque* eu não sabia nada [...]

RCT72 LucianaPFREL[...] até há cinco anos as aulas na sala série 6ª a primeira vez intérprete de Libras *que* eu não conhecia [...]

Nesses recortes apresentados, na PI, o pronome relativo **que** é utilizado, mas a ideia é complementada pelo uso da conjunção explicativa (**porque**). Observamos que na PF, o uso se limita apenas ao pronome relativo **que**. O que não é algo que possa surpreender, já que mesmo aqueles que têm o português como primeira língua confundem o “que” conjunção integrante com o “que” pronome relativo. O que pode impactar na classificação das orações subordinadas, pois o pronome relativo inicia oração subordinada adjetiva e a conjunção integrante inicia a oração subordinada substantiva.

Nota-se nesses recortes que o emprego da conjunção “**mas**” é idêntico na PI e na PF, porém na PF, além de manter o emprego da conjunção, observamos a inserção da vírgula separando os elementos da frase. Seguem exemplos:

RCT73 LucianaPIREL [...] *que* eu estava muito sofrendo por causa de cabeça de dor *mas* minha mãe não aceito exigir continuar usar aparelho auditivo *mas* eu tinha sacrifício.

RCT74 LucianaPFREL[...] eu estava sofrendo muito por causa de dor de cabeça, *mas* minha mãe não aceitava *que* deixasse de usar e exigia *que* eu continuasse a usar aparelho auditivo, *mas* eu sacrifício.

A ideia construída pelo uso da conjunção é de fato de adversidade, ocorrendo apenas a ausência de vírgula antes da conjunção. A participante usa essa conjunção a favor de uma argumentação para registrar o sacrifício relacionado ao uso de aparelho auditivo.

Nas produções de Gabriel, a ligação entre os fatos/acontecimentos relatados dentro de uma sequência é marcada pelo emprego, principalmente de conjunções explicativa e adversativa. Seguem exemplos:

RCT75 GabrielPIREL [...] tinha muita dificuldade de aprender na escola, porque eu não tinha experiência do estudo, *mas* sim pelo esforço, [...]

RCT76 GabrielPFREL [...] tinha muita dificuldade de aprender na escola, não porque eu não tinha experiência de estudo, *mas* sim pelo *esforço*, [...]

Nesses recortes, há o emprego da conjunção **porque**, tanto na PI quanto na PF, porém, percebe-se que há um outro sentindo construído, devido a posição do advérbio de negação **não**. Na PI, o uso da conjunção **mas** acaba gerando um truncamento no período, pois Gabriel argumenta que a dificuldade de aprender se deve ao fato de ele não ter experiência no estudo, logo não caberia o uso do **mas sim**.

Em sua PF, esse participante argumenta que tinha dificuldades não porque não tinha experiência de estudo, mas devido ao esforço; o que nos parece muito mais adequado o uso do **mas**, como adversidade. Na PI, o **mas** poderia ser utilizado da seguinte forma, para ter sentido de adversidade e não de soma (aditiva): *mas não* pelo esforço. Ou se caso a ideia fosse de adição, se o esforço também fosse um problema, poderia utilizar *mas também*.

Nos recortes a seguir, Gabriel continua usando a adversativa explicativa **porque** (estabelecendo uma relação de coordenação – oração coordenada explicativa) e a conjunção integrante **que** (estabelecendo uma relação de dependência, em uma oração subordinada completiva nominal) e logo após complementa com uma ideia de adversidade, quando argumenta que o sonho não tem limite para desistir. Seguem exemplos:

RCT77 GabrielPIREL [...] *porque* nunca vou desistir o meu sonho *que* eu já tinha realizado, mas o sonho não tem limite para desistir, [...].

Apesar da ideia de adversidade, marcada pelo uso do mas, nos excertos a seguir, Gabriel escolhe outra conjunção para reforçar sua argumentação, substituindo a conjunção explicativa (**porque**) por outra explicativa (**pois**). Seguem exemplos:

RCT78 GabrielPFREL [...] *porque* nunca desisti do meu sonho que tinha a realizar, pois o sonho não tem limite e nunca desisti.

RCT79 GabrielPIREL [...] *pois* eu era deficiente auditivo (no anterior), mas eu aprender falar através pra profissional de fonoaudiologia, mas agora estou surdo, *porque* antes não tinha conhecimento da segunda língua sinais no brasil e na comunidade surda, mas eu era teimoso aprender em Libras, [...].

RCT80 GabrielPFREL [...] *pois* eu era deficiente auditivo (no anterior). Aprendi falar por meio de profissional de fonoaudiologia, agora me sinto surdo, *porque* antes não tinha conhecimento da segunda língua, a língua de sinais da comunidade surda no Brasil, eu era persistente para aprender Libras, [...].

Nota-se que nos recortes acima, na PI há três ocorrências do emprego da conjunção mas. Na PF a primeira ocorrência é substituída por ponto final e as demais são omitidas.

A utilização de algumas conjunções se deu muito além do que mero recurso que dá sequência ao que é enunciado. São recursos coesivos com função argumentativa que orienta os enunciados com um objetivo de determinada conclusão ou explicação, no que que envolve toda a condição de ser surdo e sua relação com a L1 e L2.

Convém explicar que a conexão, aqui discutida, marca a articulação da progressão temática dos textos (conexão entre os tipos de discurso, entre sequências, e as fases de uma sequência e de parágrafos – mecanismos de textualização), conforme apresentado por Bronckart (1999). Ainda de acordo com esse teórico, a conexão se realiza por meio de unidades linguísticas tais como: i) advérbios ou locuções adverbiais, ii) sintagmas preposicionais, iii) conjunções de coordenação e, iv) conjunções de subordinação.

Em nossa SD, foram trabalhadas, no passo 4, as unidades linguísticas referentes à conexão, quando foram analisados e discutidos os textos apresentados como exemplos do gênero. Também foram trabalhados nos passos 6, quando foram analisadas e discutidas as PI dos participantes e 7, quando foram discutidos os tipos de conjunções.

Com relação à questão de pontuação, embora não tenhamos trabalhado com atividades práticas relacionadas a essa dimensão em nossa SD, os participantes estiveram expostos aos relatos apresentados e discutidos como exemplos do gênero no MDG, cuja pontuação foi discutida nos passos da SD. Acreditamos que os participantes da pesquisa também estiveram, de alguma forma, expostos a relatos escritos ao longo de suas vidas escolares e/ou universitária, bem como em *sites* ou livros que possam ter lido. Assim, levantamos a hipótese da influência do arquiteito, corroborada pelas discussões realizadas em sala durante a SD influenciando em suas produções.

Compreendemos que o trabalho realizado na SD (passo 4) pode ter influenciado no desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas dos participantes com relação à articulação da progressão temática de suas produções textuais, pois observamos que na primeira produção eles conseguiram empregar elementos linguísticos que marcam essa articulação. Entendemos também que os passos 6 e 7 tenham contribuído para um melhor entendimento acerca da conexão, pois os participantes, em suas PF, realizaram ajustes, ainda que poucos, apresentando uma melhor articulação da progressão temática dos textos produzidos de modo aproximado ao apresentado no MDG e em conformidade com o que defendem Köche *et al.* (2012) e os postulados de Bronckart (1999).

Além disso, em nosso MDG, identificamos como marcas de vozes enunciativas o predomínio da voz do autor, inserção de vozes de personagens marcadas pelo emprego tanto do

discurso direto quanto do discurso indireto sem o uso de aspas.

Nas produções dos participantes, observamos a predominância da voz do autor com inserção de personagens que fizeram parte das experiências relatadas, porém, como vozes silenciosas, exceto na produção de Victor. As vozes desses personagens aparecem representadas por nomes próprios e por pronome de terceira pessoa do singular ou do plural. Apenas o participante Victor introduziu a voz de personagem por meio do discurso direto não marcado por aspas ou travessão. Essas características são idênticas nas PI e PF dos participantes. Os recortes apresentados como exemplos a seguir foram retirados das PF.

Miriam inicia suas produções com marcas de autoria, as quais são identificadas nos verbos de primeira pessoa, predominantes em suas produções. Seguem exemplos:

(RCT81) MiriamPFREL: “Meu nome é [...], [...] sou a única [...], [...] eu não sabia [...]”

Na progressão do conteúdo temático relatado, ela insere personagens que contribuíram para o desdobramento dos fatos/acontecimentos, tais como

(RCT82) MiriamPFREL “família”, “escola Heinike”, “escola da prefeitura”, “professora”, “surdas”, “surdos”, “ouvintes”, “Escola Estadual L’Epée”, “colegas” e “faculdade”. Emprego do pronome pessoal “ela” fazendo referência à professora e “eles” a *colegas* e a *ouvintes*. Nota-se que em sua PF essas ocorrências são idênticas.

Luciana também inicia as suas produções inserindo uma voz autoral, a qual também identificamos implicada nos verbos de primeira pessoa no pretérito, que são predominantes no texto relatado por ela. Seguem exemplos:

(RCT83) LucianaPFREL: “Eu sou [...], [...] eu tinha 3 anos [...], [...] minha mãe [...] e [...] eu não sabia [...]”.

Assim como Miriam, Luciana também insere personagens que contribuíram para o desdobramento dos fatos/acontecimentos, tais como:

(RCT84) LucianaPFREL: “mãe”, “São Paulo”, “médico”, “professor”, “professores”, “intérprete de Libras”.

Ela usa o pronome pessoal de terceira pessoa apenas uma vez referindo-se a “mãe”. Observamos a repetição de sintagmas dentro de uma mesma sequência como “minha mãe”, usado duas vezes e “intérprete de Libras”, duas vezes. Em sua PF, assim como na PF de Miriam, Luciana emprega os mesmos sintagmas representativos das vozes enunciativas.

Gabriel, também insere a voz autoral ao iniciar as produções. Essa é a única ocorrência

em que o participante se implica explicitamente no texto.

(RCT85) GabrielPFREL: “Eu sou [...]”

Em outras ocorrências, a voz do autor está incorporada aos verbos no pretérito perfeito, empregados na primeira pessoa do singular. Ele insere apenas três personagens em seu relato. Segue exemplo:

(RCT86) GabrielPFREL “profissional de fonoaudiologia”, “Campinas” e “Universidade Federal de Joinville”.

Observamos que, da mesma forma que Miriam e Luciana, Gabriel utiliza em sua PF, sintagmas representativos das vozes enunciativas idênticos aos utilizados em sua PI.

Victor também insere a voz autoral no início de suas produções e é percebida nos pronomes possessivos e também nos verbos na primeira pessoa do pretérito imperfeito (eu falava).

(RCT87) VictorPFREL: “Meu nome é [...] esses são a minha família, [...] minha professora [...] eu falava tudo [...] meus pais [...] e [...] minha perda de audição [...]”.

No que se refere às vozes de personagens, essas são inseridas para que contribuam com a progressão dos fatos/acontecimentos relatados.

(RCT88) VictorPFREL “João, Maria, Luíz, escola Pré-série, professora, pais, Escola Gallaudet, Escola L’Epée, Centro Cultural, órgãos públicos e LESINAIIS”.

Em sua PF, esses sintagmas representativos das vozes enunciativas são idênticos, porém Victor complementa o enunciado no qual ele se refere a sua formação escolar (ensino fundamental e ensino médio), que na PI não marcou no nome das instituições “Conclui meu ensino fundamental e ensino médio”. E em sua PF, inseriu o nome das respectivas instituições: “Conclui o ensino fundamental na Escola GALLAUDET e ensino médio na Escola L’Epée”.

Victor também insere a voz da professora por meio do discurso indireto, não marcada por aspas ou travessão. Seguem exemplos:

(RCT89) VictorPFREL: “Então a professora notou, esse menino deve ter uma perda de audição e ela chamou os meus pais. Os meus pais compareceram na escola e **a professora falou que o Victor tem uma perda, bom fazer exames de ouvido**”.

O participante emprega ainda o pronome de terceira pessoa “ela” para se referir à

professora e “eles” para se referir aos pais evitando repetição. Observamos que em sua PF, os sintagmas representativos das vozes enunciativas, assim como a dos demais participantes, são idênticos aos empregados em sua PI, no entanto, Victor insere o discurso direto, voz da personagem professora (discurso indireto livre), o que não ocorre nas produções de Miriam, Luciana e Gabriel.

Quanto ao gerenciamento das vozes, tanto Bronckart (1999) quanto Köche *et al.* (2012), distinguem três conjuntos: a voz do emissor, que também pode aparecer no texto como personagem; vozes sociais, pessoas ou instituições sociais que têm participação secundária no desenvolvimento do conteúdo temático, e vozes de personagens implicadas como agentes dos acontecimentos. Em nossa SD foi trabalhada a questão das vozes enunciativas no passo 4, quando foram analisados e discutidos os textos usados como exemplo para o trabalho com o gênero. Compreendemos que as discussões realizadas nesse passo possam ter influenciado os participantes, pois observamos que na primeira produção, conseguiram mobilizar as capacidades necessárias para utilizar as vozes enunciativas de modo aproximado ao do MDG e ao que sugerem os especialistas.

Quanto à modalização, nosso MDG aponta o predomínio do emprego da modalização apreciativa. Nos especialistas do gênero consultados não encontramos orientações referentes ao emprego das modalizações. Contudo, Bronckart (1999) postula que as modalizações enunciativas se relacionam aos mundos: físico, social e subjetivo, exercendo diferentes funções a depender do tipo de modalização empregada pelo emissor do texto. No caso em questão, as modalizações apreciativas, segundo o autor, avaliam alguns aspectos do conteúdo temático precedentes do mundo subjetivo, apresentando elementos do conteúdo de um ponto de vista avaliativo.

Nas PI e PF dos participantes, observamos o emprego de palavras e frases apreciativas. São utilizados atributos (adjetivos) e o verbo **ser**, o que na gramática normativa representa o predicativo do sujeito, e esse corrobora avaliações.

Miriam emprega grande quantidade de frases apreciativas referindo-se a si mesma e a personagens, como em:

(RCT90) MiriamPFREL: “[...] **sou única surda da minha família** [...], [...] **tive dificuldades com as palavras**, escrevia muitas palavras erradas, sempre fui muito tímida, [...] aprendi muita coisa, [...] **até os 13 anos de idade entendia algumas poucas palavras**, [...] também ele escrevia algumas palavras erradas em português, mesmo assim eu aprendi com eles, [...] **fui envolvida pouco a pouca melhorando a escrita bem português até momento** [...] e [...] mas ainda estou aprender até agora”

Miriam se avalia como a única pessoa surda da família. Além disso ela se avalia como:

uma pessoa com dificuldades com as palavras, com dificuldades de escrita em Português.

(RCT90) MiriamPFREL: “[...] **sou única surda da minha família [...], [...] tive dificuldades com as palavras**, escrevia muitas palavras erradas, sempre fui muito tímida, [...] aprendi muita coisa, [...] **até os 13 anos de idade entendia algumas poucas palavras**, [...] também ele escrevia algumas palavras erradas em português, mesmo assim eu aprendi com eles, [...] **fui envolvida pouco a pouca melhorando a escrita bem português até momento [...]** e [...] mas ainda estou aprender até agora”

Luciana também emprega frases apreciativas para referir-se a si mesma e a personagens secundárias, porém, em menor quantidade, como em:

(RCT91) LucianaPFREL: “**eu sou surda [...], [...] ela estava muito preocupada** porque perdi a audição [...], Eu tinha 5 anos **sentia dificuldade em usar o aparelho auditivo** e com minha oralização eu estava sofrendo muito por causa de dor de cabeça, [...] foi muito difícil até há cinco anos na sala de aulas da 6º série a primeira vez intérprete de Libras e [...] eu escrevia o português, **foi muito difícil, mas me esforcei** e estudei muito e melhorou meu desenvolvimento.”

Luciana se avalia como: uma pessoa surda que sente dificuldades em usar aparelho, como uma pessoa sofrida, pelo fato das dores de cabeça, pelas dificuldades com o Português, mas apesar dos desafios, considera-se uma pessoa esforçada e estudiosa. Ela avalia, também, outra participante da situação comunicativa como alguém preocupada com sua condição de surdez: “ela estava muito preocupada”.

Encontramos mais avaliações apreciativas na voz de Gabriel, as quais marcamos em negrito:

(RCT92) GabrielPFREL: “[...] quando criança, **tinha muita dificuldade de aprender** na escola, não porque eu não tinha experiência do estudo, mas sim pelo esforço, **pois eu era deficiente auditivo (no anterior), [...] mas agora me sinto surdo [...], eu era persistente** para aprender Libras, A Libras me abriu possibilidades para experiências novas, fatos que nunca esqueço, [...] **pois eu sonhava em entrar na universidade federal**, para que a educação valorizasse e reconhecesse o surdo.”

Gabriel se avalia como uma pessoa com dificuldade de aprendizagem, como alguém que antes era deficiente auditivo, mas que agora se sente surdo, como persistente, como sonhador.

E Victor, assim como Miriam e Luciana, emprega frases apreciativas tanto para referir-se a si mesmo quanto a personagens secundárias, como em:

(RCT93) VictorPFREL: “[...] **eu falava tudo errado [...]**, Meus pais sempre do meu lado dando muito apoio e fazendo tudo por mim, [...] e amei essa língua, aliás que é primeira língua da minha vida, [...] lá sofri muito tinha muitas barreiras que dificultava muito [...], E comecei fazer a graduação que mais gosto de fazer que é faculdade de Línguas [...] e **Isso eu devo muito por tudo que meus pais fizeram por mim, eles são heróis da minha vida, minha base**. Essa é a minha vida.”

Victor se avalia como alguém que apesar de já ter sofrido muito, tem crescido academicamente. Ele é também uma pessoa grata aos pais: “isso eu devo muito por tudo que meus pais fizeram por mim”. Nesse processo, ele avalia os pais (personagens secundários), como sendo heróis.

Percebemos, por meio de advérbios (como modalizadores), de adjetivos, de verbos (principalmente o verbo de ligação **ser**, que esses atores sociais se avaliam como pessoas que estão em constante “batalha” com o português escrito, devido a todos os desafios encontrados no processo de ensino e aprendizagem, bem como em suas interações comunicativas.

Em nossa SD, embora não tenhamos trabalhado com atividades práticas relacionadas às modalizações apreciativas, no passo 4 elas foram discutidas amplamente com os participantes durante a análise e discussão dos textos apresentados como exemplos do gênero. Acreditamos que essas discussões possam tê-los influenciado quanto ao emprego das modalizações, pois observamos que conseguiram mobilizar modalizadores apreciativos e avaliativos já em suas PI.

Lembramos que, no passo 6, quando analisadas e discutidas as PI dos participantes, também foi destacada essa dimensão nos textos. Foram identificados, nas PF, sinais de que essas discussões também tenham influenciado na mobilização das capacidades para o emprego das modalizações, pois observamos que, embora sejam as mesmas empregadas na PI, na PF, as frases foram mais bem organizadas de forma que se aproxima do que identificamos em nosso MDG e aos postulados por Bronckart (1999).

Após a análise das capacidades de linguagem mobilizadas pelos participantes em suas PI e PF, percebemos que eles compreenderam especificidades do gênero e conseguiram produzi-lo. Importa explicar que os textos no gênero *relato de experiência vivida* são familiares na forma sinalizada, ao passo que na forma escrita do Português não o são, pois o gênero em sua língua se sinalizada equivale à oralidade, cuja modalidade da língua não tem relação com o PE. Entendemos que as discussões e as atividades desenvolvidas no passo 4 da SD possam ter influenciado a mobilizar essas capacidades, pois em suas PI conseguiram produzir seus textos de forma aproximada às características apresentadas no MDG e às orientações fornecidas pelos especialistas do gênero.

Ao comparar as capacidades de linguagem mobilizadas pelos participantes em suas PI e PF, podemos dizer que eles, de modo geral, desenvolveram-se em maior ou menor grau, em relação às dimensões que foram trabalhadas em nossa SD. Embora os textos produzidos apresentem problemas de pontuação e de sintaxe, houve o desenvolvimento de operação de

linguagem ligadas à organização dos conteúdos temáticos, como a organização das sequências ou das fases de uma sequência pelo emprego de elementos que evitam a repetição e sobretudo pelo emprego dos verbos que caracterizam o texto no gênero almejado.

7.3 Análise das produções iniciais e finais do *resumo*

Ao longo desta seção apresentamos, em quadros sínteses e em excertos (dados gerados pela pesquisa), as análises das produções dos quatro participantes selecionados. As análises foram realizadas a partir dos dados identificados em nosso MDG. As produções foram analisadas também em relação às dimensões ensináveis trabalhadas nas SD elaboradas e desenvolvidas no curso, que foram orientadas pela análise de seis textos, conforme apresentada no nosso MDG, mas também a partir das características do gênero apontadas por especialistas no gênero, tais como Machado; Lousada e Abreu-Tardelli (2004), Therezo (2001), Cotentin-Rey (1995), Medeiros (2009). Nesse sentido, assim como nas análises das produções textuais no gênero *relato de experiência vivida*, levamos em conta o fato de os participantes terem pouca experiência no trato com os gêneros textuais específicos durante sua vida escolar e universitária. Consideramos ainda, o fato de trabalhar em contexto de L2 envolvendo línguas de modalidades distintas, servindo-nos do conceito de arquiteito de Bronckart (1999) para auxiliar nossas análises.

Para fácil visualização dos resultados, segue legenda:

Sim	
Parcialmente	
Não	

A *cor verde* indicará que o participante conseguiu mobilizar as capacidades de linguagem e os elementos apresentados no MDG, observando o que dizem os especialistas do gênero a respeito desses elementos, bem como as capacidades de linguagem, os objetivos e os conteúdos discutidos e trabalhados em nossa SD. A *cor branca* indica que o participante conseguiu mobilizar parcialmente as capacidades de linguagem e os elementos em questão. A *cor vermelha* indica que o participante não conseguiu mobilizar as capacidades de linguagem e nem os elementos do MDG nem as trabalhadas na SD.

Nos quadros sínteses que elaboramos para a visualização dos resultados, assim como fizemos para a análise do *relato de experiência vivida*, visualizaremos, primeiramente, o

desenvolvimento das capacidades de linguagem dos participantes em suas produções textuais iniciais e finais. Para maior clareza, optamos também por descrever de que forma os elementos ensináveis empregados nas produções textuais dos participantes se aproximam, ou não do MDG, de acordo com os especialistas do gênero e também das dimensões trabalhadas em nossa SD.

A seguir, apresentaremos o quadro síntese referente à mobilização das capacidades de ação dos participantes.

QUADRO 41 - Síntese referente às capacidades de ação – Contexto de produção

Capacidade de linguagem mobilizada – Capacidade de ação (Contexto de produção)			Miriam		Luciana		Gabriel		Victor	
			PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF
Situação de análise e elementos analisados	Com base em nossas análises do <i>resumo</i> (quadro 20)	Objetivo								
		Emissor/Locutor								
		Destinatário/Interlocutor								
	Com base no que dizem os especialistas	Objetivos								
		Emissor/locutor								
		Destinatário/Interlocutor								
Sequência Didática (dimensões ensináveis)	Apresentar o conteúdo de um texto, fazendo a contração dele de forma precisa, sem apresentar apreciação									

Fonte: Dados gerados por meio da pesquisa.

No nosso MDG elaborado, o objetivo do gênero *resumo* identificado, foi apresentar os artigos considerando seus elementos constituintes, o desenvolvimento metodológico e, apresentar as informações sobre o livro, sem emitir opinião sobre eles. Segundo os especialistas do gênero consultados, o objetivo de um resumo é fazer a contração de um texto sem apresentar um ponto de vista sobre ele (MACHADO; LOUSADA e ABREU-TARDELLI, 2004, COTENTIN-REY, 1995, MEDEIROS, 2009 e THEREZO, 2001;). Após a análise das produções dos participantes, podemos afirmar que os participantes Miriam, Luciana e Victor não cumpriram totalmente com o objetivo do resumo.

Miriam, em sua PI, apresenta o conteúdo do texto base com poucas palavras, inserindo elemento externo ao texto por meio de generalização, usando a expressão “surdos” no lugar de “alunos”, expressão referenciada no texto base. Segue exemplos:

(RCT94) MiriamPIRES [...] só problema para os professores não vai entender para os surdos, não conseguem entendem fazer o texto e pesquisas [...]

Essa ocorrência não se repete em sua PF.

(RCT95) MiriamPFRES [...] foi produzida por causa da dificuldade dos alunos dos cursos de graduação em escrever textos.

Além disso, sua PF apresenta maior clareza em relação ao conteúdo do texto base.

Luciana, por sua vez, apresenta em sua PI um número reduzido de palavras. Sua produção não apresenta elementos que indique sua opinião sobre o texto base, porém observamos a incompletude/insuficiência⁷² de seu texto. Acreditamos que a participante tenha compreendido o conteúdo e o sentido do texto base a partir da leitura e das discussões realizadas no passo 10 da SD, porém sua produção evidencia suas limitações para expressar a sua compreensão em palavras do Português. Evidencia também a sua falta experiência em produzir textos escritos. Contudo, acreditamos que ela conseguiu se apropriar do que lhe foi compartilhado no trabalho na SD, pois em sua PF ela expressa, ainda que de forma incompleta/condensada⁷³, mais clareza em relação ao conteúdo do texto base. Seguem exemplos:

(RCT96) LucianaPIRES No texto as autoras explicam que criaram a coleção porque alguns alunos têm Dificuldade por causa da falta de ensinar atividades de escritas. Para elas é importante que eles aprendam sobre o texto no gênero resumo, um professor ensinar melhor. Então, elas aproveitaram recentes pesquisa, para preparar o livro, assim os professores podem aproveitar para ensinar e melhorar desenvolvimento deles.

(RCT97) LucianaPFRES No texto as autoras explicam que criaram a coleção porque alguns alunos têm dificuldade por causa da falta de ensinar atividades de escritas. Na sala de aulas, é importante que eles aprendam sobre o texto no gênero resumo, um professor ensinar melhor. Então, elas aproveitaram recentes pesquisa, para preparar o livro. Assim os professores podem aproveitar para ensinar e melhorar desenvolvimento.

Sua PF (RCT97) deixa pistas da ideia apresentada no texto base, porém não fica claro a qual texto se refere o resumo.

O participante Victor inicia, tanto a PI quanto a PF, apresentando o conteúdo do texto base:

(RCT98) VictorPIRES: “A Coleção “Leitura e Produção de Textos Técnicos e Acadêmicos” mostra a dificuldade dos alunos que cursam diferentes níveis acadêmicos para produzir textos”.

Ao apresentar as ideias relacionadas no texto base, o participante fez generalização, quando se refere aos membros de sua comunidade, “os surdos” no lugar de “alunos”, expressão

⁷² A produção textual da participante apresenta o conteúdo do texto base de forma fragmentada, o que pode ser desconcertante para um leitor que tenha dificuldade na construção de sentido, na compreensão do quanto ao conteúdo e, até mesmo, no reconhecimento de que se trata o texto de origem.

⁷³ Falta de informações importantes à compreensão do texto base a partir da leitura do resumo, inclusive o título ou alguma referência ao texto base para situar o leitor a qual texto o resumo se refere.

referenciada no texto base. Além disso, ele conclui a sua produção com comentários que denotam a sua opinião com relação a essa generalização:

(RCT99) Victor PIREs: [...] tem cobrança dos professores de alunos surdos que tenham que fazer um texto [...] e “Corre risco de um profissional da área de português pode recusar ao identificar o texto fora da língua e não seguindo a regras de formas adequadas pode ser anuladas, assim podemos ter um profissional que conheça a língua dos surdos para corrigi-la”.

Em sua PF, Victor mantém essa generalização, embora seu texto esteja mais bem estruturado. Segue exemplos:

(RCT100) Victor PFRES: “Os professores cobram dos alunos surdos para produzir um texto” e [...] corre o risco de ter seus textos recusados por não seguir as regras de forma adequada ao gênero. Assim é importante ter um profissional que conheça a língua dos surdos para corrigi-los.

Acreditamos que o participante aprendeu a mobilizar as capacidades necessárias à produção do resumo, porém, optou em manter em sua PF. Possivelmente, a marca de seu discurso revela sua representação como sujeito surdo, representa, também, uma forma de convencer o destinatário quanto à valorização do surdo enquanto sujeito bilíngue, da Libras e do português escrito. Percebemos novamente que, assim como na análise da coesão nominal (mecanismo de textualização) do gênero *relato de experiência vivida*, o PE se configurando como instrumento de opressão, já que o participante apresenta, em seu resumo, justamente, uma crítica implícita sobre as regras gramaticais e sobre os elementos constituintes do gênero: “Os professores cobram dos alunos surdos para produzir um texto e [...] corre o risco de ter seus textos recusados por não seguir as regras”. Por um processo de identificação com essa parte do texto, que o participante fez questão de priorizar no seu resumo; parece-nos que ele busca trazer uma representação do sujeito surdo e sua relação com o português escrito. Se o sujeito não tem o domínio da língua que lhe é imposta, como ele poderá desenvolver textos seguindo necessariamente aquilo que não tem equivalência na sua L1, como é o caso do uso de alguns conectivos? Dessa forma, a voz do autor do texto, que deu origem ao resumo, junta-se a tantas outras vozes que rogam por uma valorização da Libras, no caso os surdos brasileiros, como a língua natural e/ou primeira língua dos sujeitos surdos, que é parte de suas identidades. Isso nos lembra o postulado de Bakhtin (1992, p. 113), quando ele assevera:

uma palavra na língua é metade de alguém mais. Ela só se torna própria de alguém quando o falante a povoa (preenche) com uma entonação própria, um acento próprio, quando se apropria da palavra, adaptando-a à sua própria semântica e intenção expressiva. Antes deste momento de apropriação, a palavra não existe em uma língua neutra e impessoal (afinal, não é fora do dicionário que o falante consegue suas palavras!) mas antes ela existe na boca de outras pessoas, em contextos concretos de

outras pessoas, servindo a intenções de outras pessoas: e é daí que devemos tomar a palavra e fazê-la nossa.

Sendo assim, não é simplesmente fazer solicitações para que o surdo escreva em Português como se isso fosse capaz de trazer todos os aspectos que envolvem o contexto, que envolvem ideologias relacionadas ao ensino de L1 e de L2, afinal, todo texto estará carregado de aspectos vivenciais de quem o produz.

Quanto ao participante Gabriel, percebemos que ele realiza suas PI e PF, em poucas palavras, o assunto tratado no texto base, seu desenvolvimento e seu fechamento. O que de certa forma se aproxima ao nosso MDG e ao que nos dizem os especialistas do gênero. Seguem exemplos:

(RCT101) GabrielPIRES Em tudo isso, as autoras mostra a proposta de incentivar os alunos a melhorar o texto para contribuir a educação melhor e pelo ensino superior, entretanto com base de desenvolvimento individual ou em grupo podem ajudar aos outros eter mais conhecimentos pela produção de texto.

(RCT102) GabrielPFRES Por isso, as autoras apresentam a proposta para incentivar os alunos a melhorar a produção do texto contribuindo a melhorar a educação básica e ensino superior. Assim com base no desenvolvimento individual ou em grupo podem ajudar aos outros terem mais conhecimentos para a produção de texto.

O resumo apresentado por Gabriel, ou seja, a parte do texto base que ele considerou relevante, por isso a sumariou, revela o quanto é importante um trabalho tanto individual, mas que em vários momentos perpassa pelo coletivo, para que diferentes ideologias sejam desveladas e outras vozes e experiências sejam convocadas, a fim de um aperfeiçoamento das produções. Isso nos remete para os estudos de McLaren (1997, p, 143):

Nesse processo, a língua ocupa posição fundamental, na medida em que mobiliza experiências e vozes sociais que se articulam e entram em conflito na busca de espaços discursivos de poder e legitimidade. Sendo assim, temos que reconhecer que “ideologia não é apenas uma questão epistemológica a respeito do status de determinados fatos, mas sim a maneira pela qual discursos e sistemas discursivos geram relações sociais particulares, bem como as refletem.

Assim, o conjunto de ideias formuladas nesses momentos de produção e trocas, demonstra que o que constitui a vida da linguagem não é o sistema de normas constituídos de símbolos linguísticos, mas as forças ideológicas e concretas da vida real que veiculam e que não estão dissociadas dos processos sociopolíticos e culturais (BAKHTIN, 1988).

Retomando para a nossa SD, no passo 9, foi trabalhada a questão relacionada às condições de produção do resumo, ao analisar e discutir os textos apresentados como exemplos para o trabalho com esse gênero. O propósito comunicativo foi explorado no passo 10, quando

foi realizada a leitura e discussão do texto base a ser resumido. Acreditamos que essas discussões tenham influenciado na produção dos participantes, principalmente Gabriel que demonstrou na sua PI ter se apropriado das capacidades para apresentar o conteúdo do texto base sem emitir seu ponto de vista sobre ele. As discussões sobre o propósito comunicativo de um resumo também ocorreram no passo 12 quando foram analisadas e discutidas as PI dos participantes e, no passo 13, quando foram realizadas as atividades práticas elaboradas para a sequência. Acreditamos que essas discussões e atividades também tenham influenciado no desenvolvimento das capacidades dos participantes, pois em suas PF os conteúdos do texto base são apresentados com maior clareza.

Quanto ao emissor, no nosso MDG, o enunciador é um aluno de graduação, um professor ou um pesquisador. Segundo os especialistas no gênero consultados, o emissor pode ser um aluno ou um candidato que passará por um exame ou um concurso (COTENTIN-REY, 1995). Os participantes de nossa pesquisa são alunos de Ensino Médio e de cursos de graduação que se colocam na situação de produção como atores reais.

Com relação ao destinatário, o MDG que elaboramos aponta alunos, professores, pesquisadores, leitores interessados nos textos resumidos. Os especialistas no gênero consultados sugerem um examinador ou um professor como possíveis leitores dos resumos. Em suma, o destinatário depende do contexto e da situação de produção. Os resumos, considerando a prática de linguagem produção textual, selecionados para nosso MDG se inserem em três contextos distintos: 1) resumos produzidos pelos próprios autores para a apresentação de artigos acadêmicos/científicos publicados em revista digital ou em Anais de congresso, destinados a alunos, professores ou pesquisadores; 2) resumo de artigo de opinião, publicado em um livro didático destinado a professores e estudantes, produzido, possivelmente, por professores autores de um livro didático e, 3) resumo de apresentação de um livro (contracapa do livro), produzido, possivelmente, pelo próprio autor do livro ou por alguém envolvido na produção da obra. Os resumos produzidos pelos participantes de nossa pesquisa se aproximam mais do segundo caso, pois suas produções são o resultado da sua compreensão de um texto base produzido por terceiros, cujos destinatários são o professor e os colegas de curso (estudantes).

Em nossa SD, foi discutido com os participantes os três contextos supracitados que possibilitaram a eles se colocarem em várias situações fictícias. Eles tinham em mente que estariam produzindo um resumo para uma pesquisa e também seria analisado e discutido pelo professor e pelos colegas. Sendo assim, acreditamos que eles conseguiram mobilizar, em maior ou menor grau, as capacidades de ação necessárias para se adaptarem às diferentes situações de

produção de um resumo.

Ressaltamos que, em nossa SD, queríamos que os participantes aprendessem a produzir resumos em contexto escolar/acadêmico se colocando no papel de estudantes que devem produzir um resumo em PE para um professor ou para atender a seus propósitos acadêmicos. Essa situação é comum para aqueles que se inserem no meio escolar/universitário.

Destacamos ainda que esse era um dos objetivos dos participantes do curso no qual foi desenvolvido a SD, identificado no questionário inserido no formulário de inscrição. Os diferentes contextos e situações de produção destacados em nosso MDG e acima citados foram discutidos nos passos 9, 12 e 13 de nossa SD. Acreditamos que essas discussões possam ter influenciado a produção dos participantes, sobretudo, a PF em diferentes aspectos. Acreditamos também que nossa SD tenha contribuído para a situação em questão e, possivelmente, para os participantes se adequarem a outras situações de produção de resumo conforme as necessidades escolares/acadêmicas.

A seguir, apresentaremos o quadro síntese referente à mobilização das capacidades discursivas dos participantes.

QUADRO 42 - Síntese referente às capacidades discursivas – Infraestrutura textual

Capacidade de linguagem mobilizada – Capacidade discursiva (Infraestrutura textual)								
			Miriam		Luciana		Gabriel	
			PI	PF	PI	PF	PI	PF
Situação de análise e elementos analisados	Com base em nossas análises do <i>resumo</i> (quadro 20)	Plano global						
		Tipos de discurso						
		Tipos de seqüências						
	Com base no que dizem os especialistas	Plano global						
		Tipos de discurso e seqüências textuais						
Seqüência Didática (dimensões ensináveis)	- expor e informar de modo conciso e neutro, o conteúdo do texto base							
	- fazer a reformulação do texto base, sem copiar passagens longas							

Fonte: Dados gerados por meio da pesquisa.

Em nosso MDG referente ao nível da infraestrutura textual no que diz respeito ao plano global, identificamos que os resumos se organizam de forma distinta, pois os exemplares selecionados para o MDG estão relacionados a três contextos de produção: I) Resumo de artigos publicados em site de revista e Anais de congresso: apresenta inicialmente o título do artigo a

ser resumido, abaixo o nome do autor seguido por uma nota de rodapé na qual contém informações sobre o autor. Abaixo apresenta-se o resumo em si, no qual se desenvolve a contextualização e a apresentação do tema tratado; 2) Resumo de artigo de opinião publicado em livro didático: trata-se de uma proposta de atividade. No cabeçalho da questão proposta encontra-se o título do artigo e o nome do autor seguido por uma nota de rodapé na qual consta o endereço eletrônico de publicação do texto original que serviu de base para o resumo. Na sequência aparece o texto com uma apresentação geral do tema tratado; 3) Resumo de apresentação do livro: o texto trata-se de um arquivo JPG⁷⁴ contendo duas imagens, a capa do livro, e a contracapa à esquerda, na qual contém a apresentação da obra.

Segundo os especialistas consultados, o resumo deve apresentar as ideias do texto da obra a ser resumida seguindo a ordem lógica do texto ou da obra (COTENTIN-REY, 1995; CHARNET; ROBIN-NIPE, 1997). Após a análise dos resumos produzidos pelos participantes, observamos que as características de suas produções se aproximam àquela apresentada no resumo exposto na segunda situação, o resumo do artigo de opinião. No entanto, a partir de nossa análise, podemos afirmar que apenas o participante Gabriel apresenta o tema tratado no texto base, tanto em sua PI quanto em sua PF, de forma mais completa, ou seja, de forma mais aproximada àquela apresentada na análise do MDG por nós elaborado e da forma como nos orientam os especialistas no gênero.

Miriam, como citado na análise do objetivo do resumo, contextualiza suas produções. No entanto, sua PI apresenta o conteúdo do texto base de forma generalizada. Em sua PF ela consegue apresentar o conteúdo de forma mais clara e sem generalização, porém, de forma incompleta (Cf. RCT 94 e 95).

A participante Luciana, em suas PI e PF, não cumpre totalmente com o que foi apresentado no MDG. Em sua PI não há contextualização do texto base a ser resumido e o conteúdo é apresentado de forma incompleta e inconsistente. Em sua PF, embora, ainda não haja contextualização do texto base, o conteúdo é mais detalhado, porém, incompleto e inconsistente (Cf. RCT 96 e 97).

Victor, por sua vez, em suas produções, inicia os resumos fazendo a contextualização do texto base, porém, ao apresentar o conteúdo, faz generalização ao associar membros de sua comunidade “os surdos”, enquanto as autoras do texto referem-se a “alunos” e ele conclui o resumo com argumentos, manifestando a sua opinião a respeito de processos avaliativos que

⁷⁴ Formato de imagem, cujo grau de redução pode ser ajustado, o que permite a escolha do tamanho de armazenamento e seu nível de compromisso com a qualidade da imagem.

infere a generalização do desfecho do conteúdo do resumo, ocorrência que se repete em sua PF (Cf. RCT 98, 99 e 100).

O participante Gabriel, em suas produções, observa-se a contextualização do texto base seguida da apresentação do conteúdo, embora, em sua PF, faltem informações importantes presentes no texto base, o conteúdo é organizado com mais clareza (Cf. RCT 101 e 102).

Apesar de se apresentar de forma incompleta e/ou insuficiente, o conteúdo temático dos resumos se organiza em seu plano global na mesma ordem como apresentados no texto base, o que corrobora com o que nos orientam os especialistas no gênero e também o que foi apresentado nos resumos utilizados como modelo para o trabalho com o gênero.

Na SD, no passo 9, foi discutida a organização geral do resumo ao serem apresentados e discutidos os textos utilizados em nosso MDG como exemplos para o trabalho com o resumo. O mesmo ocorreu no passo 10, quando foram realizadas a leitura e discussão do texto base a ser resumido; no passo 12, quando foram realizadas a leitura e a discussão das PI dos participantes para a qual foi elaborada um roteiro a fim de auxiliá-los no resumo e ainda no passo 13, quando foi discutida a sumarização do texto base.

Acreditamos que as discussões realizadas nos passos da SD possam ter influenciado na mobilização das capacidades necessárias à contextualização do texto a ser resumido e à organização da apresentação de seu conteúdo, pois os participantes em suas PF apresentam o conteúdo do texto base com mais clareza. A participante Miriam conseguiu organizar melhor as ideias principais do texto base em sua PF, fato que observamos também na PF de Gabriel. Já a PF de Luciana apresenta as ideias com mais clareza, no entanto falta contextualização do texto base e o seu conteúdo ainda é insuficiente para uma compreensão precisa do que trata o texto base. Acreditamos que ela, assim como Miriam, tenha aprendido o que discutimos em nossa SD, porém, a possível falta de experiência no trabalho com textos da esfera acadêmica possa ter provocado bloqueio ao expressar-se em PE no que se refere à prática de linguagem produção textual. Com relação às produções do participante Victor, acreditamos que ele tenha aprendido sobre o que foi trabalhado acerca do plano geral do resumo em nossa SD, pois inicia as suas produções fazendo a contextualização do texto base e apresentando o seu conteúdo. O desvio identificado em sua produção foi ao reformular o texto base fazer generalização e finalizar o resumo com uma sequência argumentativa manifestando a sua opinião. Isso pode ser influência do arquitexto, por estar inserido no contexto acadêmico relacionado à Libras e também pelo grau de afiliação à Libras e a sua comunidade expressa também na sua produção no gênero *relato de experiência vivida*.

Quanto ao tipo de discurso, para as análises das produções dos participantes baseamos-nos no resultado da análise apresentada em nosso MDG que aponta a predominância do discurso teórico. Ao analisar as produções dos participantes, podemos afirmar que eles conseguiram mobilizar essa dimensão já na PI. Miriam realiza suas produções em que o discurso é autônomo (teórico). Em nossa análise, não identificamos marcas de primeira pessoa em seus resumos. A participante Luciana, em sua PI, apresenta marcas de implicação ao empregar o pronome de primeira pessoa do plural **nós** – “Então nós aproveitamos [...]”. Infere-se que o emprego desse pronome faz referência as autoras do texto base. Essa ocorrência não se repete na PF. Gabriel, assim como Miriam, realiza suas produções em que o discurso é autônomo (teórico). Victor, por sua vez, realiza as suas produções em que o conteúdo é apresentado de forma autônoma, porém, em sua PI, o autor do resumo aparece materializado, por meio de um pronome possessivo, no título do texto “O **meu** resumo”. Essa ocorrência não foi identificada em sua PF.

Na SD, na qual foi trabalhado o gênero *resumo*, assim como na SD em que trabalhamos com o gênero *relato de experiência vivida*, não foram desenvolvidas atividades específicas sobre os tipos de discurso. Porém as questões da conjunção e da autonomia que caracterizam o tipo de discurso teórico predominante nos textos analisados em nosso MDG, foram apresentadas, analisadas e discutidas amplamente no passo 9 da SD. Acreditamos que essas discussões em sala contribuíram para que os participantes conseguissem mobilizar o tipo de discurso característico do gênero textual resumo de modo aproximado às características expostas por Dolz e Schneuwly (2004a) e por Bronckart (1999); isso, ao realizarem suas produções, de forma, ainda que incompleta e ou insuficiente, autônoma-conjunta. Com relação às PI dos participantes Luciana e Victor, acreditamos que a implicação do autor do resumo no texto produzido possa ter sido por influência do tipo de discurso relato interativo predominante do gênero *relato de experiência vivida* com o qual trabalhamos na primeira SD. Em relação às produções dos participantes Miriam e Gabriel, acreditamos que foram influenciados não só pelas discussões realizadas na SD, mas também pelo arquiteito, pois supomos que produziram e/ou tiveram contato com resumos escritos ao longo da vida escolar e universitária.

Em relação aos tipos de sequências, a análise dos textos utilizados para a elaboração de nosso MDG aponta a predominância de sequências expositivas e/ou informativas que pertencem à planificação da ordem do expor. Para orientar a análise das produções dos participantes, seguimos o que nos aponta a análise dos textos do nosso MDG e as orientações de Bronckart (1999), que define as sequências como modos de planificação da linguagem que se materializam em tipos linguísticos variados e estabelecem a organização sucessiva ou linear

do conteúdo temático de um texto. Na análise das produções dos participantes identificamos a predominância das sequências expositiva e informativa. Identificamos também a sequência argumentativa que aparece a partir de generalização do conteúdo do texto base.

Os participantes Miriam, Luciana e Gabriel, ao apresentarem o conteúdo do texto base em suas PI e PF usam frases expositivas e/ou informativas retomando o seu conteúdo. Observa-se que a ordem de exposição das informações expostas no texto resumido, seguem a ordem conforme encontradas no texto base.

QUADRO 43 - Texto base e exposição das informações expostas no texto resumido

TEXTO BASE - INTRODUÇÃO	
<p>Fomos movidas a iniciar a coleção “Leitura e Produção de Textos Técnicos e Acadêmicos” pela constatação das crescentes dificuldades que os alunos dos cursos de graduação e até mesmo de mestrado e de doutorado encontram, quando se defrontam com a necessidade de produzir textos pertencentes a gêneros da esfera tipicamente escolar e/ou científica. Este é o caso, por exemplo, da produção de resumos escolares, de resenhas críticas, de relatórios, de projetos de pesquisa e artigos científicos, dentre outros. As causas dessas dificuldades são inúmeras, mas queremos apontar aqui apenas uma delas, que nos parece poder ser enfrentada, que é a falta de ensino sistemático desses gêneros que seja orientado por um material didático adequado. Frequentemente, os alunos são cobrados por aquilo que nunca lhes é ensinado, tendo de aprender por conta própria, intuitivamente, com muito esforço. Na maioria das vezes, subsiste a crença de que há uma “capacidade” geral para a escrita, que, se bem desenvolvida, nos permitiria produzir de forma adequada textos de qualquer espécie. Outras vezes, acredita-se que o mero ensino da organização global mais comum do gênero seja suficiente para que o aluno chegue a um bom texto. Entretanto, as recentes pesquisas da área mostram-nos que não é bem assim. Mesmo o melhor dos escritores de ficção pode ficar paralisado diante da necessidade de ter de escrever um artigo científico para uma revista especializada em determinada área das ciências humanas, por exemplo. Corre até o risco de ver o seu texto rejeitado por não atender as normas que vigoram nessa comunidade científica! Por outro lado, organizar globalmente um texto em sua forma canônica é apenas um dos procedimentos necessários para chegar a uma produção adequada. A complexidade característica dos gêneros exige o desenvolvimento de muitas outras capacidades. Assim, é com o objetivo de suprir a falta de material didático para a produção desses gêneros utilizados na escola e no meio universitário que essa coleção foi concebida. Ela se inicia com o material referente à produção do que chamamos de resumo escolar, que, como o nome diz, é produzido com fins escolares e que apresenta características semelhantes às de outros resumos produzidos em outras esferas, mas que também guarda suas diferenças, como veremos no decorrer das atividades propostas. Ao escolher esse gênero para iniciar a coleção, assumimos que ele é um dos mais importantes nas atividades escolares e acadêmicas, sendo pedido constantemente pelos professores aos alunos das mais diferentes disciplinas. Assumimos também que as capacidades necessárias para a produção desse gênero são também indispensáveis para outros gêneros acadêmicos, tais como a resenha, os artigos, os relatórios etc., que serão abordados posteriormente. As atividades foram preparadas com base nas mais recentes pesquisas sobre o ensino- aprendizagem de produção de textos e sobre as características do gênero em foco. Com isso, conseguimos abranger grande parte dos procedimentos envolvidos na produção de resumos escolares, desde a clarificação inicial de seu contexto de produção até a sua avaliação e revisão final. Em cada seção, apresentamos os objetivos a serem atingidos, as atividades a serem desenvolvidas pelos alunos e sugestões de atividades para continuidade e/ou aprofundamento das questões trabalhadas. No final do livro, fornecemos as respostas das atividades. Algumas delas devem ser vistas como uma possível alternativa, ficando a cargo do professor avaliar a pertinência de outras que possam surgir no decorrer das discussões. Fechando o volume, apresentamos uma pequena bibliografia especializada sobre o gênero em questão, como sugestão de aprofundamento teórico do estudo desenvolvido. Acreditamos que as atividades propostas podem contribuir para o trabalho do professor e ajudar o aluno a conhecer melhor o gênero resumo escolar e a produzi-lo adequadamente. Entretanto, não julgamos que sejam milagrosas e suficientes. Com base no desenvolvimento individual de cada aluno e nas discussões em sala de aula, alunos e professores podem — e devem — criar outras atividades semelhantes, para que essa aprendizagem se consolide e se amplie.</p>	
PRODUÇÃO DOS PARTICIPANTES	
(RCT103)MiriamPIRES	A coleção “Leitura e Produção de textos técnicos e Acadêmicos” os alunos mais. Tinha dificuldades que dos cursos de graduação, só problema para os professores

	não vai entender para os surdos, não conseguem entender fazer o texto e pesquisas, só alguns uma coisa importante mais aprender por conta própria, se não fazer ensinado mais detalhes para atividades escolares e acadêmicos, mais tinha os professores te ajuda mais detalhes e ensinado bem assim de ter de escrever um artigo científico para especial, ele mais esforço pesquisa e artigos científicos, outros. Se bem desenvolvida para fazerem conseguem.
RCT104) Miriam PFRES	A coleção "Leitura e Produção de textos técnicos e Acadêmicos" foi produzida por causa da dificuldade dos alunos dos cursos de graduação em escrever textos. Segundo as autoras, muitas vezes os professores não ensinam aos alunos, assim não conseguem entender, para produzir o texto, tendo de aprender por conta própria, também a falta de material didático para um ensino mais detalhado para as atividades escolares e acadêmicas. A coleção tem por objetivo a ajudar os professores com mais detalhes de como ensinar bem, os alunos conseguem escrever um resumo, um artigo científico e outros aspectos dos textos que se bem desenvolvido eles conseguem.
(RCT105) Luciana PIREs:	Na sala de aulas os alunos, eles são importantes isso sobre o texto resumo, um Professor ensino é melhor mas tem algumas eles têm dificuldade por causa da falta de ensinar atividades de escritas são desenvolvidos deles. Então, nós aproveitamos pesquisa na internet é melhor, eles estudam a conseguir o texto, então vocês nos futuros os professores ensinar e desenvolver
RCT106) Luciana PFRES	No texto as autoras explicam que criaram a coleção porque alguns alunos têm Dificuldade por causa da falta de ensinar atividades de escritas. Para elas é importante que eles aprendam sobre o texto no gênero resumo, um professor ensinar melhor. Então, elas aproveitaram recentes pesquisa, para preparar o livro, assim os professores podem aproveitar para ensinar e melhorar desenvolvimento deles.
(RCT107) Gabriel PIREs	Em relação da "Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos" mostra as dificuldades são inúmeras dos alunos para o texto no ensino acadêmico e entre outros portanto que o texto é obrigatório por causa do projeto, de relatórios artigos científicos e outros tipos textos, Geralmente causa maior dificuldade para produzir o texto por falta de ensino sistemático desses gêneros que seja orientado por um material didático adequado, ou seja, os alunos são cobrados por aquilo que nunca lhes é ensinados, tendo de aprender por conta própria, intuitivamente, com muito esforço. Em tudo isso, as autoras mostra as proposta de incentivar o alunos a melhorar o texto para contribuir a educação melhor e pelo ensino superior, entretanto com base de desenvolvimento individual ou em grupo podem ajudar aos outros ter mais conhecimentos pela produção de texto.
(RCT108) Gabriel PFRES:	A coleção "Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos", explicam sobre as inúmeras dificuldades dos alunos para produzir texto no ensino acadêmico, porque o texto é obrigatório por causa necessidade da produção de resumos, projetos, de relatórios, artigos científicos e outros tipos textos. Segundo as autoras a maior dificuldade para produzir o texto é por causa da falta de ensino Sistemático desses gêneros que seja orientado por um material didático adequado, muitas vezes, os alunos são cobrados por aquilo que nunca lhes são ensinados, tendo de aprender por conta própria. Por isso, as autoras apresentam a proposta para incentivar os alunos a melhorar a produção do texto contribuindo a melhora a educação básica e ensino superior. Assim com base no desenvolvimento Individual ou em grupo podem ajudar aos outros terem mais conhecimentos para A produção de texto.
RCT109) Victor PIREs	A Coleção "Leitura e Produção de Textos Técnicos e Acadêmicos" mostra quanto está Crescendo a dificuldade dos alunos surdos que cursa a graduação. Porque quando você faz o estudo no fundamental, médio não é mesma coisa na graduação para produzir um texto usando os gêneros complexas como artigo científicos, livros e entre outros, claro tem cobrança dos professores de alunos surdos que tenham que fazer um texto, nunca será o português perfeitos, sim será um texto razoavelmente desenvolvida. Corre risco de um profissional da área de português pode recusar e identificar o texto fora da língua e não seguindo a regras de formas adequadas pode ser anuladas, assim podemos ter um profissional que conheça a língua dos surdos que possa corrigi-la. Assim os alunos surdos tem a sua

	imaginação e de forma entender e inspirar e contar a sua história e o texto para os profissionais.
RCT110) VictorPFRES	A Coleção “Leitura e Produção de Textos Técnicos e Acadêmicos” mostra a dificuldade dos alunos que cursam diferentes níveis acadêmicos para produzir textos. Porque quando o aluno estuda no fundamental e médio não é a mesma coisa na graduação para produzir um texto em gêneros complexos como resumo, artigos científicos, entre outros. Os professores cobram dos alunos surdos para produzir um texto, nunca será o português perfeito, mas sim um texto razoavelmente desenvolvido. Segundo as autoras um profissional até corre o risco de ter seus textos recusados por não seguir as regras de forma adequada ao gênero. Assim é importante ter um profissional que conheça a língua dos surdos para corrigi-los. Dessa forma os alunos surdos contariam a sua história de forma compreensível e inspirar outros com seu texto.

Fonte: Dados gerados por meio da pesquisa realizada.

Importa ressaltar que Victor realiza parcialmente essa dimensão em suas produções, pois ao fazer generalização do conteúdo do texto base, emprega também frases explicativas e ou manifestando a sua opinião, tanto na PI quanto na PF.

Em nossa SD, foi trabalhada a questão relacionada às sequências apenas de forma discursiva. A discussão acerca dessa dimensão ocorreu: a) no passo 9, quando foram apresentados os textos selecionados para o nosso MDG; b) no passo 10, quando foram realizadas a leitura e discussão do texto base a ser resumido; c) no passo 12, quando foram discutidas as PI dos participantes; d) no passo 13, quando foi realizada discussão sobre os pontos relevante do texto base (sumarização).

Acreditamos que as discussões feitas no passo 9 tenham influenciado os três participantes que, pois em suas PI conseguiram mobilizar essa dimensão. Defendemos que as discussões realizadas nos passos 10, 12 e 13 também os tenham influenciado, pois em suas PF, além de manterem as características da planificação do texto, suas produções apresentam melhor organização dos conteúdos do texto base. Levantamos ainda a hipótese, no caso de Miriam e Gabriel, da influência do arqutexto, pois ao longo de suas vidas escolar e universitária eles podem ter sido expostos e ou produzidos resumos. No caso da participante Luciana que ainda não havia concluído o Ensino Médio, igualmente, levantamos a hipótese de que tenha sido exposta ou produzido resumos ao longo de sua vida escolar. Além disso, destacamos ao interesse e a curiosidade da participante em aprender a usar o PE demonstradas durante a sua participação no curso.

Com relação ao participante Victor, acreditamos que ele aprendeu com a SD as características do resumo. No entanto, possivelmente, ele tenha sido influenciado pelo esquema com o qual foi trabalhado nas produções textuais no gênero *relato de experiência vivida*, pela forma em que se expressa ao concluir a sua produção “Assim os alunos surdos tem a sua imaginação e de forma entender e inspirar e contar a sua história e o texto para os profissionais.”

Nota-se que ao concluir o resumo, Victor faz uma alusão generalizada ao texto produzido na sequência anterior e não ao conteúdo do texto base. Levantamos ainda a hipótese de que essas ocorrências sejam influenciadas pelo sentimento de afiliação à sua língua, a Libras e à sua comunidade, os surdos.

A seguir, apresentamos o quadro síntese referente à mobilização das capacidades linguístico-discursivas dos participantes.

QUADRO 44 - Síntese referente às capacidades Linguístico-discursivas – Mecanismos de textualização e enunciativos

Capacidade de linguagem mobilizada – Capacidade Linguístico-discursiva (Mecanismos de textualização e enunciativos)										
			Miriam		Luciana		Gabriel		Victor	
			PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF
Situação de análise e elementos analisados	Com base em nossas análises do <i>resumo</i> (quadro 20)	Coesão nominal								
		Coesão verbal								
		Conexão								
		Vozes								
		Modalizadores								
	Com base no que dizem os especialistas	Coesão nominal								
		Coesão verbal								
		Conexão								
		Vozes								
		Modalizadores								
Sequência Didática (dimensões ensináveis)	- retomadas para realizar a coesão nominal adequada evitando a repetição									
	- emprego dos tempos verbais adequados ao gênero e ao contexto enunciativo									
	- utilizar conectores e sinais de pontuação necessários a organização do conteúdo temático para respeitar as ideias principais do texto base									
	- não copiar partes longas do texto base ou inserir partes de outros textos no resumo									
	- apresentar o conteúdo do texto base, sem dar opiniões sobre ele ou realizar apreciações no resumo									

Fonte: Dados gerados por meio da pesquisa.

Em nosso MDG, em relação à coesão nominal, identificamos o uso de pronome de

terceira pessoa referindo-se a nomes anteriormente apresentados, pronomes relativo **que** e demonstrativo **dele** e sintagmas nominais. Observamos que nas PI dos participantes há a predominância de sintagmas nominais que retomam elementos apresentados no texto base e pronomes de primeira e de terceira pessoa do plural que retornam nomes anteriormente apresentados. Nas PF essas ocorrências são mantidas, exceto o emprego do pronome de primeira pessoa.

Miriam em sua PI utiliza poucos elementos de retomada nominal representado por sintagmas “Leitura e Produção de textos técnicos e acadêmicos (título da coleção a qual se trata o texto base), os alunos, os surdos (generalização), os professores”. Ela utiliza o pronome de terceira pessoa **ele** referindo-se a “alunos”. Já em sua PF, utiliza esses mesmos sintagmas, no entanto a generalização desaparece e ao expor o conteúdo do texto base de uma forma mais organizada, emprega sintagma “a coleção” retomando o título da coleção apresentada no texto base e o pronome de terceira pessoa **eles** evitando a repetição de um sintagma anteriormente apresentado (Cf. RCT103 e 104, no quadro).

Luciana, em suas produções, assim como Miriam, utiliza poucos elementos de retomada nominal. Em sua PI identificamos os elementos **os alunos e um professor**. A participante emprega também o pronome de primeira pessoa do plural para se referir as autoras do texto base e utiliza pronomes de terceira pessoa **eles** e do pronome demonstrativo **deles** para se referir aos alunos evitando a repetição. Em sua PF, utiliza como elementos indicando a retomada nominal do texto base **as autoras, alguns alunos, um professor, o livro**. Emprega os pronomes de terceira pessoa **eles** e o demonstrativo **deles** para retomar o sintagma **alguns alunos** e o pronome relativo **que** referindo-se **as autoras**. Emprega ainda, o pronome de terceira pessoa **elas** retomando o sintagma **as autoras** (Cf. RCT105e 106, no quadro).

Gabriel também utiliza poucos elementos de retomada (referenciação) e eles são representados por sintagmas nominais, pronome pessoal oblíquo, pronome demonstrativo e pronome relativo **Leitura e Produção de textos técnicos e acadêmicos, os alunos, lhes, o texto, desses, que**. Essas ocorrências, em suas PI e PF são idênticas. Além dessas ocorrências repetidas, ele insere, em sua PF o sintagma **as autoras** em duas ocorrências (Cf. RCT107 e 108, no quadro).

Destacamos que o sintagma **o texto** é empregado por ele no lugar de **resumo** expresso no texto base. O emprego do pronome pessoal oblíquo **lhes** trata-se de cópia de um trecho retirado do texto base.

Victor, assim como os demais participantes também utiliza poucos elementos de

retomada nominal marcados apenas por sintagmas nominais **Leitura e Produção de textos técnicos e acadêmicos, alunos surdos (generalização), os alunos, os professores**, pronome pessoal de segunda pessoa **você** e pronome relativo **que**. Em sua PI, identificamos os sintagmas, **Leitura e Produção de textos técnicos e acadêmicos, alunos surdos** (repetido por três vezes), uma generalização de **alunos** expressa no texto base e o pronome relativo **que** referendando o sintagma **alunos surdos** que é a primeira vez que aparece no texto. Ele utiliza também o pronome pessoal de segunda pessoa **você**, referindo-se a **alunos** expresso no texto base. Em sua PF, além dos sintagmas empregados na PI, utiliza mais os sintagmas **os professores e os alunos** apagando uma generalização (alunos surdos) ocorrida no início da PI e mantendo a concordância estabelecida pelo pronome relativo **que**. No entanto, as generalizações seguintes se repetem (Cf. RCT109 e 110, no quadro).

Segundo os especialistas no gênero consultados, no que se refere à coesão nominal (mecanismo de textualização), o autor do resumo deve se colocar no lugar do autor do texto base, evitando frases do tipo “o autor diz que...”, “segundo o autor...”, reformulando o discurso inicial sem tomar posição (COTENTIN-REY, 1995 e THEREZO, 2001). Segundo Bronckart (1999), a coesão nominal dos textos marcados pelo tipo de discurso autônomo, ou seja, da ordem do expor é predominantemente marcada pelo emprego de anáforas nominais, no caso, o pronome de terceira pessoa.

Nesse aspecto, percebemos que as produções dos participantes apresentam diferenças do que nos orientam os especialistas, pois identificamos o uso de elementos que indicam repetição, que indicam referência ao texto base e aos autores e em alguns casos a manifestação de opinião do autor do resumo, como no caso das produções do participante Victor. Embora não tenhamos trabalhado com atividades práticas relacionadas a essa dimensão em nossa SD, esses elementos foram trabalhados no passo 9, quando foram discutidos os textos selecionados para o nosso MDG; no passo 12, quando foram discutidas as PI dos participantes e também no passo 13, quando foi discutida a sumarização do texto base.

Como expusemos na análise do destinatário das produções no gênero *resumo*, as características das produções dos participantes se assemelham ao resumo 2 apresentado no passo 9 da SD (resumo de artigo de opinião) realizado, possivelmente, pelos autores do livro didático *Resumo* no qual o resumo foi publicado. Ressaltamos que nesse resumo apresentado como exemplo e amplamente discutido com os participantes são apresentados elementos que fazem referência ao título e ao nome do autor do texto base. Além disso, tem o uso da expressão “segundo o autor” e o uso do sobrenome do autor, o que evita a repetição de seu nome completo.

Portanto, acreditamos que a exposição dos participantes a essa característica e às discussões gerais realizadas na SD tenham influenciado as suas produções. Dessa forma, podemos afirmar que no que se refere à coesão nominal as PF de Miriam, Luciana e Gabriel se aproximam às características dos resumos utilizados em nosso MDG.

Quanto à coesão verbal, (mecanismo de textualização), nosso MDG aponta a predominância de verbos no presente. Aponta também para o emprego do pretérito perfeito, verbos na voz passiva sintética e verbos na forma nominal. Ao analisarmos as produções dos participantes, observamos a predominância de verbos no presente e formas nominais. Foi identificado também o uso de verbos no pretérito perfeito e no futuro do presente. Em algumas ocorrências, os verbos no presente e na forma nominal são usados com valor genérico que indicam expressão de verdade e/ou uma forma distinta evitando repetição.

Na PI de Miriam observamos o predomínio e formas nominais do verbo **entender, fazer, aprender, ensinado, ter, escrever, fazerem**. Ela utiliza verbos no presente do indicativo **conseguem, entendem, ajuda** e verbos no pretérito imperfeito do indicativo **tinha**. Algumas dessas formas verbais são repetidas mais de uma vez. Em sua PF, Miriam mantém a predominância de formas nominais do verbo **escrever, entender, produzir, fazer, aprender, ajudar, ensinar**. Além disso, utiliza o tempo composto do verbo (verbo ser+ particípio): **foi produzida** e verbos no presente **é, ensinam, conseguem, tem**. Os verbos utilizados em suas PI e PF, são basicamente os mesmos, porém, em sua PF são empregados de forma coerente estabelecendo a concordância com os demais elementos. Seguem exemplos:

(RCT111) MiriamPIRES: [...] mais **tinha** os professores **te ajuda** mais detalhes e ensinado bem assim de **ter de escrever** um antigo científico para especial

(RCT112) MiriamPFRES: A coleção **tem** por objetivo a **ajudar** os professores com mais detalhes de como ensinar bem, os alunos **conseguem escrever** um resumo,

Observamos em suas produções o emprego de verbos auxiliares modais que, embora grafados de forma incoerente à estrutura da LP, são carregados de sentido como em **Vai entender (ensinam⁷⁵), conseguem entender fazer (conseguem entender para produzir), fazer ensinado (foi ensinado), ter de escrever (conseguem escrever), fazerem consegue (conseguem produzir)**.

⁷⁵ Nos exemplos relacionados ao emprego de verbos auxiliares modais, os verbos entre parênteses se referem a uma possível interpretação do sentido do verbo empregado pelos participantes no contexto enunciativo.

Dessas ocorrências, em sua PF, apenas duas são mantidas **foi produzida e conseguem entender**, escritas de forma coerente. As demais são substituídas por outras formas verbais ou até mesmo por outra estrutura frasal como nos recortes abaixo. Seguem exemplos:

(RCT113) MiriamPIRES: [...] os alunos mais tinha dificuldades que dos cursos de graduação, só problema para os professores não vai entender para os surdos, não conseguem entendem fazer o texto e pesquisas, [...]

(RCT114) MiriamPFRES: Foi produzida por causa da dificuldade dos alunos dos cursos de graduação em escrever textos.

É importante explicar que, segundo Bronckart (2003, p. 326, grifo do autor), “as modalizações têm como finalidade geral traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos comentários ou avaliações formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático”.

Dessa forma, percebemos nesses recortes avaliações acerca da dificuldade de produção acadêmica. O que é interessante, nessas sequências discursivas (a voz dos participantes), é como a modalização permite a construção de um sentido em que dominar o Português, saber produzir o texto no gênero, passa da condição de obrigação para uma condição de prazer em escrever: **ter de escrever, conseguem escrever**. E é uma informação relevante que a participante não excluiu do seu resumo, afinal uma situação é você ter de escrever um artigo científico, seguindo determinações do professor, outra situação é você ser orientado pelo professor e conseguir escrevê-lo. Essa modalização reforça o que temos discutido durante toda essa análise: do Português não ser lembrada como instrumento de opressão pela comunidade surda.

Na produção de Luciana, na PI, Luciana, ao contrário de Miriam, em sua PI demonstra a predominância de verbos no presente do indicativo **são, ensina, é, tem, falta, estudam, aproveitamos**. Utiliza também formas nominais do verbo **ensinar e conseguir**. Em sua PF ela mantém a predominância de verbos no presente **explicam, tem, falta, é, podem**. Utiliza também, verbos no presente do subjuntivo **aprendam**, no pretérito perfeito **criaram e aproveitaram** e ainda a forma nominal do verbo **ensinar, preparar e aproveitar**. Observamos que em sua PF, o emprego das formas verbais utilizadas apresenta melhora significativa em sua organização, contribuindo para a sua compreensão. Seguem exemplos:

(RCT115) LucianaPIRES: Então, nós aproveitamos pesquisa na internet é melhor, eles estudam a conseguir o texto, então vocês nos futuros os professores ensinar e desenvolver.

(RCT116) LucianaPFRES: Então, elas aproveitaram recentes pesquisa, para preparar o livro. Assim os professores podem aproveitar para ensinar e melhorar desenvolvimento.

Luciana emprega também verbos auxiliares modais. Em sua PI identificamos duas ocorrências em **ensino é melhor (ensinar melhor) e falta de ensinar**. Em sua PF também há duas ocorrências adequadas às estruturas frasais como em **falta de ensinar, podem aproveitar**. Seguem exemplos:

(RCT117) LucianaPIRES: [...] mas tem algumas eles têm dificuldade por causa da falta de ensinar atividades de escritas são desenvolvidos deles.

(RCT118) LucianaPFRES: [...] alguns alunos têm dificuldade por causa da falta de ensinar atividades de escritas.

Na produção de Gabriel, em sua PI, há a predominância da forma nominal de verbos **por falta, produzir, aprender, contribuir, ajudar, ter, melhorar**. Ele utiliza também verbos no presente do indicativo **mostra, são, é, podem**. Em sua PF, mantém a predominância de formas nominais do verbo **produzir, ensino, cobrado, orientado, ensinado, tendo, incentivar, ajudar, terem**. Gabriel utiliza também verbos no presente **mostra, é, falta, são, podem**. Observa-se que os verbos utilizados em suas PI e PF são idênticos, no entanto, esses verbos na PF são empregados de forma mais organizada, melhorando a coerência e a compreensão do texto. Seguem exemplos:

(RCT119) GabrielLPIRES: Em tudo isso, as autoras **mostra** as proposta de **incentivar** o alunos a **melhorar** o texto para **contribuir** a educação melhor e pelo ensino superior, entretanto com base de desenvolvimento individual ou em grupo **podem ajudar** aos outros e **ter** mais conhecimentos pela produção de texto.

(RCT120) GabrielPFRES: Por isso, as autoras **apresentam** a proposta para **incentivar** os alunos a **melhorar** a produção do texto, **contribuindo** a **melhorar** a educação básica e ensino superior e com base no desenvolvimento individual ou em grupo **podem ajudar** aos outros **terem** mais conhecimentos para a produção de texto.

Gabriel também emprega verbos auxiliares modais em suas produções. No entanto, identificamos apenas uma ocorrência, idêntica, em suas PI e PF como a que segue: **tendo de aprender** [...] os alunos são cobrados por aquilo que nunca lhes é ensinados, **tendo de aprender** por conta própria [...].

No entanto, percebemos que essa ocorrência em suas produções trata-se de cópia de um trecho do texto base (Cf. (RCT108),

E na produção de Victor, na PI, predomina o uso de gerúndio e de formas nominais do verbo (infinitivo): **está crescendo, produzir, fazer (produzir), recusar, identificar, seguindo, ser, ter, entender, inspirar, contar**. Estão materializados também a forma do presente do indicativo **mostra, tem, corre, pode, podemos, tem, corriji** (com pronome

oblíquo). Victor utiliza também verbos no presente do subjuntivo **tenha e conheça** (que eu/ele tenha, que eu/ela conheça) e no pretérito perfeito **estudou** e no futuro do presente **será** (duas ocorrências)”. Já em sua PF, a diversidade verbal é menor em relação a PI, predominando o uso de verbos no presente **mostra, cursam, estuda, é, cobram, corre, corrige (com pronome oblíquo corrige-la/corrige-lo)**. Dos dois verbos no presente do subjuntivo usados na PI, apenas o verbo **conheça** se repete na PF. A forma nominal do verbo aparece, em sua PF, em cinco ocorrências **produzir, ter, recusado, seguir, inspirar**. Utiliza ainda o verbo no futuro do pretérito **contariam**. Seguem exemplos:

(RCT121) VictorPIRES: [...] claro tem cobrança dos professores de alunos surdos que tenham que **fazer** um texto, nunca **será** o português perfeitos, sim **será** um texto razoavelmente desenvolvida.

(RCT122) VictorPFRES: Os professores **cobram** dos alunos surdos para **produzir** um texto, nunca **será** o português perfeito, mas sim um texto razoavelmente desenvolvido.

No caso de Victor, também identificamos o emprego de verbos auxiliares modais apenas na sua PI como em **Fez o estudo (estuda) tenham que fazer (precisam produzir), pode recusar, podemos ter (poderíamos/deveríamos ter)**. No entanto, na sua PF essas ocorrências desaparecem (Cf. RCT109 e 110).

Para orientar a análise das produções dos participantes, seguimos o que nos aponta a análise dos textos do nosso MDG e as orientações de Bronckart (1999), que afirma que a coesão verbal (mecanismo de textualização) é realizada pelos tempos verbais em interação com outras unidades de valor temporal, como os advérbios e os organizadores textuais, e visa a assegurar a organização temporal e hierárquica dos acontecimentos, estados ou ações verbalizadas no texto. Segundo o autor, nos discursos da ordem do expor, discurso autônomo presente nos textos do gênero *resumo*, há o predomínio de verbos no presente com valor gnômico, ou seja, verbos que geralmente não expressam referência temporal. Nesse aspecto, os participantes não cumprem totalmente com essa dimensão conforme postulado por Bronckart (1999), apesar de o autor não ser categórico quando ao uso de outros tempos e formas verbais.

Os participantes também não cumprem totalmente com o que aponta o nosso MDG, embora estejam materializados mais de um tempo verbal, há a predominância do presente do indicativo,

Nas produções de Miriam, em suas PI e PF predominam a forma nominal do verbo. Luciana utiliza os verbos de forma mais adequada ao que é orientado por Bronckart e as formas identificadas em nosso MDG introduzindo o verbo no presente do subjuntivo. E nas produções do participante Gabriel, assim como nas da Miriam, prevalece o uso de verbos na

forma nominal em suas PI e PF. Nas produções de Victor, apesar de em sua PI predominar o uso de formas nominais do verbo, isso não ocorre na sua PF quando se observa o predomínio de formas verbais no presente do indicativo. No entanto, tem-se ocorrências de verbos no presente do subjuntivo e no futuro do presente do indicativo.

No entanto, no texto base utilizado para as produções dos participantes foi identificado o emprego de verbos modais. Levantamos a hipótese de que a exposição ao texto base e a outros textos aos quais foram expostos influenciou nas produções dos participantes.

Em nossa SD trabalhamos com verbos; no passo 9, quando foram apresentados e discutidos os textos usados como modelo para o trabalho com o gênero; no passo 12, quando foram realizadas a leitura e análise interativa das PI dos participantes e no passo 13 quando foram realizadas análise e reflexão para auxiliar os participantes na sumarização do texto base e sobre os mecanismos de textualização, em especial, os verbos no modo indicativo. Ressaltando que os verbos no modo subjuntivo e as formas nominais do verbo também foram discutidos, embora, em menor profundidade.

Acreditamos que as discussões realizadas nos passos da SD tenham influenciado nas produções dos participantes, principalmente na PF. Pois, observamos uma melhor organização quanto à coesão verbal (mecanismo de textualização), possibilitando melhor compreensão do texto produzido. Quanto ao uso excessivo da forma nominal dos verbos, além de os participantes terem sido expostos a essa forma verbal durante as discussões e análise dos textos apresentados como modelo para o trabalho com o gênero, levantamos a hipótese da influência do arquiteito por estarem expostos a diversos exemplares do gênero resumo, em seus ambientes de estudo. Levantamos ainda a hipótese da influência da forma particular da escrita dos sujeitos membros de sua comunidade, os surdos por usarem os verbos, em sua maioria, na forma nominal (infinitivo).

Em relação à conexão (mecanismo de textualização), o MDG aponta para o uso de conectivos e marcas de pontuação (ponto final e vírgula). Para os especialistas no gênero consultados, a conexão se realiza por palavras de ligação ou ligação lógica entre as ideias do texto, realiza-se também por frases curtas marcadas por pontuação (ponto final e vírgula). No que diz respeito à conexão, podemos afirmar que nenhum dos participantes cumpriu totalmente com essa dimensão, pois em suas PI e PF, as frases são longas, separadas por vírgula e conjunções.

- Miriam em sua PI emprega frase muito longa, cujos elementos são ligados por vírgulas e conjunções (orações sindéticas e assindéticas, no caso dos períodos composto por

coordenação). A sua PF apresenta frases mais curtas, em relação a PI, cujas ideias são ligadas por vírgula e algumas conjunções.

(RCT123) MiriamPIRES: A coleção “Leitura a Produção de textos técnicos e Acadêmicos” os alunos mais tinha dificuldades que dos cursos de graduação, só problema para os professores não vai entender para os surdos, não conseguem entender fazer o texto e pesquisas, [...].

(RCT124) NiriamPFRES: A coleção “Leitura a Produção de textos técnicos e Acadêmicos” foi produzida por causa da dificuldade dos alunos dos cursos de graduação em escrever textos.

Luciana em sua PI também produz o resumo com frases longas, cujas ideias são ligadas vírgulas e poucas conjunções. A sua PF apresenta frases mais curtas em relação a sua PI, cujas ideias também são ligadas por *vírgula* e poucas conjunções. Seguem exemplos:

(RCT125) LucianaPIRES: Na sala de aulas os alunos, eles são importantes isso sobre o texto resumo, um Professor ensino é melhor mas tem algumas eles têm dificuldade por causa da falta de ensinar atividades de escritas são desenvolvidos deles.

(RCT126) LucianaPFRES: No texto as autoras explicam que criaram a coleção porque alguns alunos têm dificuldade por causa da falta de ensinar atividades de escritas. Na sala de aulas, é importante que eles aprendam sobre o texto no gênero resumo, um professor ensinar melhor.

A PI de Gabriel apresenta frases longas, com ausência de sinal de pontuação (vírgulas) entre as ideias que a compõem e do ponto final. A sua PF, da mesma forma que a primeira, apresenta frases longas ligadas por vírgulas e poucas conjunções, porém mais bem organizadas sintaticamente.

(RCT127) GabrielPIRES: Em relação da "Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos" mostra ás dificuldade são inúmeras dos alunos para o texto no ensino acadêmico e entre outros, portanto que o texto é obrigatório por causa do projeto de leitura, de relatórios, artigos científicos e outros tipos textos, [...]

(RCT128) GabrielPFRES: A coleção "Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos", as autoras explicam sobre as inúmeras dificuldades dos alunos para produção de texto no ensino acadêmico, porque o texto é obrigatório por causa necessidade da produção de projetos, de resumo, de relatórios, artigos científicos e outros tipos textos.

O participante Victor em sua PI organiza o resumo em frases longas ligadas por vírgulas e poucas conjunções. Em sua PF o resumo é organizado em frases mais curtas em relação a PI ligadas por vírgulas, poucas conjunções e emprego de ponto final. Seguem exemplos:

(RCT129) VictorPIFRES: Corre risco de um profissional da área de português pode recusar e identificar o texto fora da língua e não seguindo a regras de formas adequadas pode ser anuladas, assim podemos ter um profissional que conheça a língua dos surdos para corrigi-la.

(RCT130) VictorPFRES: Segundo as autoras um profissional até corre o risco de ter seus textos recusados por não seguir as regras de forma adequada ao gênero. Assim é importante ter um profissional que

conheça a língua dos surdos para corrigi-los.

Observamos nas PI dos participantes, a ausência de pontuação, no entanto, nas PF, o emprego desses sinais é ajustado de forma a se aproximar do nosso MDG e ao que nos orientam os especialistas. Dessa forma, constata-se que há uma melhora quanto à organização das palavras nas frases, o que facilita a compreensão do texto pelo leitor.

Como descrito acima, as produções apresentam o uso de poucas conjunções, dentre elas, conjunções aditivas, explicativas, adversativas e conclusivas. Dessa forma, podemos afirmar que, com relação ao uso de conjunções, as produções dos participantes se aproximam dos resultados obtidos na análise dos textos em nosso MDG e do que nos orientam os especialistas. Quanto ao emprego de conjunções, temos:

QUADRO 45 - Conjunções empregadas nas PI e PF dos participantes

Conjunções	Participantes							
	Miriam		Luciana		Gabriel		Victor	
	PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF
e	2	1	1	1	3	3	6	2
mas			1					1
portanto					1			
Porque						1	1	1
assim		1		1			2	1
também		1						
Por isso						1		
Entretanto					1			

Fonte: Dados gerados por meio da pesquisa.

Embora a diferença no uso de conjunções entre a PI e a PF dos participantes seja mínima, observa-se o uso de elementos mais adequados ao contexto enunciativo. No caso do participante Victor, em sua PF reduz-se a quantidade de conjunção aditiva (**e**) melhorando a organização do texto em relação à pontuação.

Nas produções de Miriam, observamos o predomínio de conjunções aditivas. Em sua PF (RCT132) o emprego de conjunções, além de estabelecer a ligação entre elementos que compõem as ideias, são empregadas também para ligar duas orações no interior de um mesmo período.

(RCT131) Miriam PIRES: [...] os alunos mais tinha dificuldades que dos cursos de graduação, só problema para os professores não vai entender para os surdos, não conseguem entender fazer o texto e pesquisas, só alguns um coisa importante mais aprender por conta própria, se não fazer ensinado mais detalhes para atividades escolares e acadêmicos,

(RCT132) MiriamPFRES: [...] foi produzida por causa da dificuldade dos alunos dos cursos de graduação em escrever textos. Segundo as autoras, muitas vezes os professores não ensinam aos alunos, assim não

conseguem entender, para produzir o texto, tendo de aprender por conta própria, também a falta de material didático para um ensino mais detalhado para as atividades escolares e acadêmicas.

Luciana também emprega poucas conjunções em suas produções. O emprego de conjunção pela participante é usado para a associação de ideias e ligação de orações dentro de um mesmo período. No entanto em sua PI essa função é exercida por um advérbio de tempo (dêitico temporal) **então** (RCT133), que em sua PF é substituído por um operador argumentativo de conclusão: **assim** (RCT134).

(RCT331) LucianaPIRES: Então, nós aproveitamos pesquisa na internet é melhor, eles estudam a conseguir o texto, então vocês nos futuros os professores ensinar e desenvolver.

(RCT134) LucianaPIRES: Então, elas aproveitaram recentes pesquisa, para preparar o livro, assim os professores podem aproveitar para ensinar e melhorar desenvolvimento deles.

Gabriel, em suas produções, emprega as conjunções para a ligação entre ideias, para a ligação das orações dentro de uma mesma frase ou para marcar o início de uma frase. Em sua PI usa as conjunções conclusiva **portanto** e adversativa, **entretanto** (RCT135) que, em sua PF são substituídas pela conjunção explicativa **porque** e pelo operador argumentativo de conclusão: **assim** (RCT136).

(RCT135) Gabrielpires: “[...] mostra ás dificuldade são inúmeras dos alunos para o texto no ensino acadêmico e entre outros portanto que o texto é obrigatório por causa do projeto, de relatórios artigos científicos, e outros tipos textos,” e “[...] as autoras mostra as proposta de incentivar o alunos a melhorar o texto para contribuir a educação melhor e pelo ensino superior, entretanto com base de desenvolvimento individual ou em grupo podem ajudar aos outros ter mais conhecimentos pela produção de texto.”

(RCT136) Gabriel PFRES: “[...] explicam sobre as inúmeras dificuldades dos alunos para produzir texto no ensino acadêmico, porque o texto é obrigatório por causa necessidade da produção de resumos.” e “[...] as autoras mostram a proposta para incentivar os alunos a melhorar o texto contribuindo a melhorar a educação básica e ensino superior. Assim com base no desenvolvimento individual ou em grupo podem ajudar aos outros terem mais conhecimentos para a produção de texto.”

Victor, assim como os demais participantes, emprega as conjunções para ligar as ideias e as orações dentro de um mesmo período, emprega também para iniciar uma nova oração. Destacamos o (RCT137) de sua PI em que há a ausência da conjunção **mas**, que é ajustada em sua PF (RCT138), completando o sentido contrastivo da sua afirmação na oração anterior.

(RCT137) VictorPIRES: [...] claro tem cobrança dos professores de alunos surdos que tenham que fazer um texto, nunca será o português perfeitos, sim será um texto razoavelmente desenvolvida.

(RCT138) VictorPFRES: Os professores cobram dos alunos surdos para produzir um texto, nunca será o português perfeito, mas sim um texto razoavelmente desenvolvido.

Em nossa SD, foi trabalhada a dimensão da conexão: a) no passo 9, quando foram

apresentados e discutidos os textos usados em nosso MDG; b) no passo 10, quando foi realizada a leitura interativa do texto base a ser resumido; no passo 12, quando foram analisadas e discutidas as PI dos participantes; no passo 13, quando foi discutida a sumarização do texto base e sobre os verbos e os tipos de conjunções. Acreditamos que os participantes tenham aprendido com a SD, e acreditamos que as análises e as discussões realizadas tenham influenciado nas produções deles. Quanto à questão da pontuação, embora não tenhamos trabalhado com essa dimensão em nossa SD, os participantes estiveram expostos exemplares do gênero resumo, e foi selecionado aquele que seria resumido ao longo da SD. Levantamos a hipótese de que a exposição a esses textos os tenha influenciado, pois em suas PF, apresentam melhor organização das frases com relação a pontuação.

Em relação às vozes enunciativas, ao gerenciamento de vozes (mecanismos enunciativos), em nosso MDG apresenta-se a inserção de vozes do texto por meio de verbos como no fragmento **este trabalho pretende**; voz do autor empírico do texto por meio de verbos e expressões como em **o autor levanta, segundo o autor seria, o teórico conclui**; títulos retomados por uma expressão referencial sem aspas. Os especialistas consultados apontam que não é permitido o uso de citações do texto base, podendo usar palavras-chave ou de um modelo significativo do texto base, não copiando frases inteiras do texto fonte. Dois de nossos participantes apresentam resultados parecidos. Miriam e Victor em suas PI utilizam apenas uma citação do texto base entre aspas, porém essa citação referente ao título da coleção, que também aparece entre aspas no texto base. Essa ocorrência se repete em suas PF. No entanto, Miriam introduz a voz do autor ao utilizar a expressão **segundo as autoras**, o que não ocorre na PF de Victor. O participante Gabriel em sua PI também apresenta a citação do título da coleção entre aspas, assim como Miriam e Victor, porém realiza cópia de um trecho longo do texto base [...] falta de ensino sistemático desses gêneros que seja orientado por um material didático adequado, ou seja, os alunos são cobrados por aquilo que nunca lhes é ensinado tendo de aprender por conta própria, intuitivamente, com muito esforço.

Essas ocorrências se repetem em sua PF, porém, a cópia do texto base apresenta menor dimensão. A voz do autor do texto base é inserida pelo verbo **as autoras mostram (apresentam)**. A participante Luciana em sua PI apresenta a inserção da voz do autor do resumo em **nós aproveitamos**. No entanto, fica evidente que essa voz se refere aos autores do texto base. Em sua PF, a participante realiza duas inserções de voz se referindo aos autores do texto; a primeira pela expressão **as autora explicam** e a segunda pela anáfora pronominal seguida por verbo **elas aproveitaram**, assim evitando a repetição.

Observamos que os participantes não cumprem totalmente com o que nos orientam os especialistas Machado; Lousada. Abreu-Tardelli (2004), Therezo (2001), Cotentin-Rey (1995), Medeiros (2009). Em nossa SD, não foram realizadas atividades práticas sobre as vozes, porém foram discutidas nos passos dela. Além disso, os participantes estiveram expostos aos resumos usados como exemplos do gênero utilizados no MDG os quais apresentam a voz do autor do texto, ou a voz do texto expressa por verbos. Acreditamos que essas discussões e a exposição a esses resumos tenham influenciado nas produções dos participantes. Levantamos também a hipótese de que o arquiteito tenha influenciado em suas produções, pois ao longo de suas vidas escolar e/ou universitária estiveram, de alguma forma, expostos a resumos.

Em relação às modalizações (mecanismos enunciativos), em nosso MDG não foi identificada marca de modalização lógica expressa pelo emissor do resumo. Os especialistas consultados nos dizem que o resumo não deve deformar as ideias do texto base, nem apresentar julgamento ou opinião do autor do resumo o qual deve reformular o discurso sem tomar posição. Diante do exposto, podemos afirmar que os participantes Miriam, Luciana e Gabriel cumprem com essa dimensão. O participante Victor ao generalizar em suas PI e PF transpondo o sentido do conteúdo do texto base para os membros de sua comunidade, utiliza modalização apreciativa **nunca será o português perfeitos, sim será um texto razoavelmente desenvolvido** (PI VICTOR). Embora não tenhamos realizado atividades práticas sobre essa dimensão em nossa SD, ela foi discutida nos passos 9 e 12, nos quais os participantes estiveram expostos aos resumos utilizados em nosso MDG e as suas PI. Dessa forma, acreditamos que as discussões e a exposição aos resumos os tenham influenciado, pois os participantes Miriam, Lucia e Gabriel cumprem com a dimensão em suas produções. Quanto ao participante Victor, levantamos a hipótese de que ele tenha aprendido com a SD, porém foi influenciado pela produção do texto no gênero *relato de experiência vivida*.

Após a análise das capacidades de linguagem mobilizadas pelos participantes em suas PF podemos afirmar que, em geral, conseguiram desenvolver as dimensões discutidas e ou trabalhadas na SD. pois, apesar de o participante Gabriel ainda realizar cópias do texto base em sua PF e o participante Victor produzir seu resumo com desvio ao realizar generalização, defendendo sua opinião em favor dos membros de sua comunidade e fazendo uma generalização a partir da ideia sugerida pelas autoras do texto base, todos apresentaram avanços em suas produções, quanto ao uso das dimensões ensináveis discutidas e ou trabalhadas melhorando a organização textual.

7.4 Síntese e discussão dos resultados

Apresentamos, nesta seção, uma síntese discursiva dos resultados obtidos a partir das análises do *corpus* de nossa pesquisa. Relembramos os objetivos da nossa pesquisa e retomamos alguns pontos importantes, como o trabalho com os gêneros *relato de experiência vivida* e *resumo*, os modelos didáticos criados, as SD elaboradas para ensiná-los (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004) e os aspectos das produções dos participantes do curso *Modelo didático sequencial de ensino de português escrito para surdos por meio de gêneros textuais*.

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar e analisar o desenvolvimento das capacidades de linguagem mobilizadas na produção dos gêneros *relato de experiência vivida* e *resumo* dos sujeitos surdos sinalizantes da Libras como primeira língua, em suas produções textuais em português escrito, por meio de sequência didática elaborada para um curso de português ensinado com metodologia de ensino de segunda língua para surdos. Como objetivos específicos teve como (a) verificar se o trabalho desenvolvido com as sequências didáticas ancorado em uma proposta de ensino de segunda língua (L2) pode contribuir para a produção textual dos participantes; (b) analisar as propriedades observáveis (características) expressas nas produções textuais nos gêneros *relato de experiência vivida* e *resumo* para construir sua representação por meio da ação de linguagem; e (c) verificar se as capacidades de linguagem mobilizadas pelos participantes na produção inicial nos gêneros *relato de experiência vivida* e *resumo* apresentam diferenças nas produções finais dos textos nesses gêneros.

Os gêneros com os quais trabalhamos em nossa pesquisa, *relato de experiência vivida* e *resumo* são gêneros escolares (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004a) que podem circular além da esfera escolar, aparecendo também, em grande medida na esfera da internet/digital, como em *sites* e *blogs*. Além disso, há vários suportes para esses gêneros, tais como livros e/ou coleções infanto-juvenis (impressas e digitais).

Pelo fato de o curso ter sido realizado pela primeira vez e, considerando a falta de experiência dos participantes no trabalho com gêneros específicos, o gênero *relato de experiência vivida* foi usado no curso como um instrumento motivacional para o trabalho com o gênero *resumo*. E este último, por sua vez, circula por vários campos da vida, tais como na esfera escolar, na esfera do mundo do trabalho, na esfera da internet, na esfera religiosa, e, ou seja, em muitas das práticas sociais nas quais fazemos uso da leitura e da escrita.

Ademais, o gênero *resumo* faz parte do que é nomeado de “gêneros acadêmicos”, e é produzido comumente nos cursos de graduação e pós-graduação, juntamente com resenhas, relatórios, trabalhos de conclusão de curso, artigos científicos, entre outros.

Dito isso, o trabalho com o gênero *resumo*, como expresso no questionário inserido no formulário de inscrição, estava previsto na proposta do curso *Modelo didático sequencial de ensino de português escrito para surdos por meio de gêneros textuais*, visando atender aos interesses e necessidades de aprendizagem do PE pelos participantes do curso. Trata-se de um gênero com o qual os alunos podem se deparar, ao longo de sua formação escolar e universitária, cujas capacidades necessárias à sua produção são importantes para a produção de outros gêneros que também circulam na esfera escolar, acadêmica e científica (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004).

Vale explicar que, durante o desenvolvimento da pesquisa, para produções textuais, consideramos as orientações dadas por Machado; Lousada e Abreu-Tardelli (2004), sumarizadas a seguir:

1. o conteúdo do texto deve ser antecipado, pois isso contribui com a leitura;
2. a época e o local em que um texto foi escrito representam informações fundamentais para compreensão;
3. todo texto é escrito considerando um leitor potencial;
4. todo texto tem um autor que teve um objetivo para escrevê-lo;
5. toda produção textual deve considerar o veículo no qual irá circular.

É importante lembrar que, conforme já exposto nesta tese, não tínhamos como objetivo que os participantes produzissem *relatos de experiência vivida* ou *resumos* exatamente como os encontrados no contexto escolar, acadêmico e científico, mas que desenvolvessem as capacidades de linguagem necessárias para produzirem esses gêneros em PE e, com isso se adaptarem às diferentes situações de produção nas quais eles podem ter que produzi-los. Dessa forma, intentamos que eles fossem capazes de refletir sobre os diferentes contextos de produção e que conhecessem as características desses gêneros de modo a poder se adaptar às diferentes situações de produção as quais lhes possam ser necessárias.

Apresentamos nossas perguntas de pesquisa, a saber: 1) Em que medida o trabalho com as sequências didáticas ancorado em uma proposta de ensino de L2 orienta e contribui com o aprimoramento das produções escritas dos surdos nos gêneros *relato de experiência vivida* e *resumo*?; 2) Que características foram identificadas nas produções iniciais (PI) e nas produções

finais (PF) dos participantes surdos nos gêneros *relato de experiência vivida* e *resumo*?; e, por fim, 3) O que todo esse processo de produção textual representa sobre as capacidades de linguagem desenvolvidas em um gênero e outro?

A primeira pergunta respondemos na seção 7.1, *Análise do curso Modelo didático sequencial de ensino de português escrito para surdos por meio de gêneros textuais*. Nessa seção, apresentamos e discutimos o desdobramento das SD para o ensino dos gêneros em um curso de PE como segunda língua para surdos, as quais foram construídas a partir do MDG criado para os dois gêneros. O MDG elaborado se mostrou apropriado para a elaboração das SD, pois permitiu o trabalho com as dimensões ensináveis dos dois gêneros, como pudemos observar nas produções dos participantes. Durante o seu desdobramento, as SD também se mostraram adequadas, pois foram trabalhadas as características mais importantes dos dois gêneros.

Na primeira SD, pelo fato de o curso ter sido realizado pela primeira vez e considerando a falta de experiências acerca do trabalho com gêneros textuais escritos e o *déficit* em leitura, bem como as suas necessidades específicas de aprendizagem, no que tange ao trabalho com o gênero *relato de experiência vivida*, as atividades se concentraram na leitura e discussão dos textos selecionados para a elaboração do MDG, discussão interativa e atividades práticas envolvendo os tempos verbais no modo indicativo.

Na segunda SD, em que foi trabalhado o gênero *resumo*, da mesma forma que na primeira SD, priorizou-se a leitura e a discussão dos textos que compuseram o MDG, a leitura e a discussão do texto base utilizado pelos participantes para a produção do resumo, bem como a discussão acerca da sumarização e atividades relacionadas ao gênero.

Nas duas SD, ainda foram realizadas atividades em grupo para a troca de suas PI. Esse compartilhamento das PI se deu no sentido de promover uma análise e uma reflexão acerca do que foi discutido e/ou trabalhado nas SD. Em outras palavras, foi durante essa etapa da pesquisa que momentos significativos para a formação de leitores e escritores, em L2, foram construídos.

Ainda sobre os momentos de interação, consideramos que foi ali que se concretizaram as etapas do processo de produção textual. Por exemplo, nos momentos de trocas supracitados, tivemos a etapa de revisão, de modo que os participantes colocassem em prática o que aprenderam nas SD para passarem para a etapa de reescrita de suas produções que resultaram na PF.

Considerando isso, importa convocarmos Antunes (2003, p. 54-55, grifos nossos), que assevera acerca das etapas sobre a capacidade de linguagem produção textual:

A produção textual é uma atividade processual, que começa a partir do **planejamento**, momento em que se delimita o tema, os objetivos, o gênero, assim como a linguagem adequada e seu público-alvo, posteriormente passa à **escrita**, etapa em que se registra no papel tudo que foi planejado, e, por fim, a etapa da **revisão e reescrita**, que corresponde o momento em que se decide o que é essencial e o que pode ser retirado do texto escrito.

Assim como toda pesquisa serve para revelar potencialidades e lacunas, com este estudo não foi diferente. Percebemos como uma lacuna a ausência de um quadro, em cada SD, com as principais características dos gêneros que fornecessem um esquema visual aos participantes antes das PF, bem como mais atividades práticas de escrita, principalmente no gênero *resumo*. Teria sido profícuo se os MDG elaborados tivessem sido compostos por uma maior quantidade de textos que possibilitasse aos participantes o contato com uma diversidade de textos de cada gênero. Outra lacuna que apontamos, o fato de os participantes terem realizado a reescrita (produção final) em domicílio sem o acompanhamento do professor.

Contudo, o trabalho realizado durante o desdobramento das SD possibilitou aos participantes da pesquisa o acesso ao conhecimento acerca das características principais dos gêneros trabalhados, a partir de sua língua, mediante a apresentação e a discussão dos textos em Libras nos dois gêneros e mediado pelo professor. Corporificou-se, assim, uma das potencialidades da pesquisa.

Quanto à segunda e à terceira perguntas, elas foram respondidas nas seções 7.2, *Análise das produções iniciais e finais do Relato de experiência vivida*, e 7.3, *Análise das produções iniciais e finais do Resumo*. A partir dos dados analisados, é possível afirmar que a maioria dos participantes conseguiu desenvolver as capacidades de linguagem discutidas e/ou trabalhadas nas duas SD desenvolvidas durante o curso *Modelo didático sequencial de ensino de português escrito para surdos por meio de gêneros textuais*.

Ao observar as PI e PF dos participantes, no gênero *relato de experiência vivida*, percebemos que os participantes conseguiram, em maior ou menor grau, desenvolver as capacidades de linguagem necessárias para a produção desse gênero. As PF se apresentam mais bem organizadas em relação às PI, no que se refere à mobilização das capacidades linguístico-discursivas, principalmente naquelas que fazem parte dos mecanismos de textualização (coesão nominal, coesão verbal e conexão). As marcas linguísticas mobilizadas nessas dimensões estão presentes nas produções analisadas dos quatro participantes. No entanto, destacamos os participantes Miriam e Victor como aqueles que mais se desenvolveram.

Além disso, suas produções expressam representações da realidade, marcas de identidade e de subjetividade materializadas por meio da linguagem escrita nos tipos de discursos interativo e relato interativo, que perpassam aspectos sociais, culturais e históricos. A representação da surdez é semiotizada linguisticamente nos textos em tipos de discursos ocorridos em primeira pessoa e está impregnada por questões relacionadas com as interações sociais dos estudantes surdos no contexto da educação dos surdos. Isso está manifestado pela valorização da escola e do pertencimento à comunidade surda e da própria descoberta do processo da surdez, dando destaque à importância da Libras e aos seus esforços com relação ao aprendizado e ao uso do PE, que denota a necessidade de aceitação, ou seja, um convite ao destinatário aderir ao seu ponto de vista e reconhecer os seus esforços.

Essas percepções, manifestadas nas produções dos participantes, revelam o quanto a linguagem representa” [...] uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática” (BRONCKART, 1999, p. 34). Percebemos que, conforme postulado por Bronckart, pela ação de linguagem expressa nos textos, os participantes revelam uma confrontação de valores e a forma como se representam e se sentem representados em relação aos sistemas de coordenadas dos mundos representados em que se desenvolvem as ações de agentes humanos, mostrando o tipo de relação que mantêm com esses mundos da atividade humana (BRONCKART, 1999), o que, segundo esse pesquisador, vai além do domínio de regras da estruturação interna do texto (BRONCKART, 2006).

Ao observarmos, também, as PI e PF dos participantes no gênero *resumo*, vemos que os participantes conseguiram, em maior ou menor grau, desenvolver as capacidades de linguagem necessárias para a produção desse gênero. As PF se apresentam mais bem organizadas, em relação às PI, no que se refere à mobilização das capacidades linguístico-discursivas, principalmente no que tange aos mecanismos de textualização (coesão nominal, coesão verbal e conexão) e mecanismos enunciativos (vozes enunciativas). As marcas linguísticas mobilizadas nessas dimensões estão presentes na produção analisada dos quatro participantes, no entanto, destacamos os participantes Miriam, Luciana e Gabriel.

Com relação às capacidades discursivas, podemos afirmar que também houve desenvolvimento significativo dos participantes no que tange o ato de resumir (processo de sumarização), pois, nas PF dos participantes, os resumos apresentam o conteúdo do texto base de forma mais completa e com mais clareza em relação às suas PI. Destacamos, nessa dimensão, o desenvolvimento das participantes Miriam e Luciana.

No que diz respeito aos resumos produzidos pelo participante Victor, podemos afirmar que ele não cumpriu totalmente as dimensões relacionadas ao objetivo de um resumo, que é fazer a contração de um texto destacando as ideias e informações mais importantes nele contidas, sem emitir um ponto de vista sobre o texto fonte (MACHADO; LOUSADA e ABREU-TARDELLI, 2004, COTENTIN-REY, 1995 e MEDEIROS, 2009, THEREZO, 2001;). Victor mostra ter compreendido o conteúdo do texto base, pois ele iniciou suas produções contextualizando o texto base, mas utilizou as ideias dele para tecer uma crítica ao sistema educacional e também, a partir do conteúdo apresentado, apontou o que, segundo ele, seria uma solução para o problema educacional do surdo. Significa que ele, ao compreender o conteúdo do texto base, transferiu a situação apresentada para sua realidade. Isso nos mostra que ele se utilizou da atividade de linguagem materializada no texto para, como nas palavras de Bronckart (1999, p. 71) “produzir um efeito [...] sobre o destinatário”, quanto à valorização do surdo enquanto sujeito bilíngue, em Libras e no PE.

Dessa forma, podemos afirmar que o trabalho desenvolvido nas SD contribuiu para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos participantes. Permitiu desenvolver algumas dimensões trabalhadas nas duas SD desenvolvidas no curso, nas quais foram trabalhados os gêneros *relato de experiência vivida* e *resumo*, contribuindo para as reflexões sobre a escrita desses gêneros. Destacamos o ato de resumir (capacidade discursiva) e as dimensões relacionadas às capacidades linguístico-discursivas, coesão nominal, coesão verbal e conexão (mecanismos de textualização) e vozes enunciativas e modalizações (mecanismos enunciativos), empregados na organização do conteúdo temático dos textos nesses gêneros.

O gênero *relato de experiência vivida* permite documentar e memorizar ações humanas; o gênero *resumo* permite expor, transmitir e construir saberes (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004a), cujas características se diferem principalmente quanto ao emprego de verbos, vozes enunciativas e marcas discursivas, opondo relatar e expor.

Embora trabalhado como elemento motivador para a produção do gênero *resumo*, a produção do gênero *relato de experiência vivida* influenciou na produção do gênero *resumo*, como percebido nas produções de Victor. Essa influência, entretanto, não foi identificada nas produções dos outros participantes.

Apesar de forma distinta, podemos fazer a mesma afirmação sobre as capacidades linguístico-discursivas, pois o trabalho com essas dimensões na SD do *relato de experiência vivida* influenciou na produção do *resumo*, visto que na SD deste gênero não foram realizadas atividades práticas sobre os verbos, e as demais dimensões foram tratadas em menor

profundidade em relação às discussões realizadas na SD do *relato de experiência vivida*. Além disso, também foram realizadas reflexões considerando os conhecimentos construídos e a visão de mundo dos participantes da pesquisa, uma visão intimamente ligada às questões da educação e do contexto da surdez.

Esses resultados mostram que há capacidades de linguagem que, uma vez desenvolvidas para produzir textos em um determinado gênero, podem ser transferidas e/ou influenciar a produção de outros gêneros textuais, pois como afirmam Dolz e Schneuwly (2004a, p. 53) a possibilidade de transferências de capacidades de produção de linguagem pode ocorrer entre diferentes gêneros. Nesse caso, podemos dizer que o trabalho com o gênero *relato de experiência vivida*, em nossa pesquisa, funcionou não só como instrumento motivacional, mas também como instrumento que influenciou no desenvolvimento de capacidades de linguagem empregadas na produção do texto no gênero *resumo*.

No que diz respeito ao trabalho desenvolvido de forma interativa discursiva nas SD, não podemos deixar de destacar a importância da exposição dos textos em Libras, no passo 4, (SD *relato de experiência vivida*), e no passo 9 (*resumo*), os quais foram selecionados para o nosso MDG e utilizados para introduzir os gêneros, a partir da Libras.

Nesse sentido, destacamos também o papel da Libras como língua de ensino, instrução, comunicação e interação, a partir da qual os participantes do curso tiveram a possibilidade de construir e aprofundar os seus conhecimentos acerca das características dos gêneros *relato de experiência vivida* e *resumo* e discuti-las, tendo como ponto de partida a sua língua. A partir da interação por meio da Libras, foi possível que eles compartilhassem suas experiências prévias acerca das características dos dois gêneros e associá-los aos novos conhecimentos; o que possibilitou o desenvolvimento das capacidades de linguagem para a produção dos textos nesses gêneros.

Esse desenvolvimento percebido nos lembra o que Vygotsky (1934/2014b) assevera, que é a necessidade de o ensino de conceitos científicos (novos), considerando o conhecimento cotidiano do sujeito, relacionando-o e permitindo a significação concreta destes e a categorização sistemática dos primeiros. Lembra-nos também o discurso de Skliar (1997a), que afirma que a experiência prévia com uma língua contribui para a aquisição da segunda língua e oferece mecanismos necessários à busca e à organização dos dados linguísticos e o conhecimento geral e específico da linguagem.

O espaço híbrido de aprendizagem criado no curso, pelo envolvimento de duas línguas de modalidades distintas, a Libras e a LP, cujo processo interativo se deu a partir da L1 (Libras)

dos participantes e também do professor ministrante do curso, criou um ambiente que ultrapassa a situação de bilinguismo ou de multilinguismo, pois como afirmam Paiva (2006) e Coracini (2007), um espaço híbrido de aprendizagem diz respeito ao sentimento em relação ao uso e à expressão em relação às línguas em contato, ou seja, envolvidas no processo interativo em sala de aula. Nesse sentido, a Libras, usada como dispositivo pedagógico, se configurou como mediadora entre os participantes e o objeto (textos) usados em sala de aula, contribuindo para o desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias à produção escrita nos gêneros trabalhados no curso, buscando estabelecer as relações entre as duas línguas.

Destacamos ainda a contribuição do processo interativo de leitura, seguindo os estudos de Leurquin (2014), pois possibilitou as discussões das características dos textos, selecionados para o nosso MDG, considerando os níveis de análise textual. Isso ocorreu também segundo o modelo de análise textual do ISD (BRONCKART, 1999), que permitiu aos participantes do curso conhecimentos das características particulares desses textos nos gêneros trabalhados, de forma simultânea, unindo o desenvolvimento das capacidades discursivas e linguístico-discursivas que, por meio da linguagem, orientaram as interações e permitiram a ação comunicativa expressas em suas produções.

Lembramos que um de nossos objetivos de pesquisa visava a possibilitar aos participantes o desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias para a produção textual nos gêneros *relato de experiência vivida* e *resumo*, pois ao desenvolver as capacidades necessárias a esses gêneros, eles poderiam adaptar a sua produção em diferentes contextos, eles poderiam produzir outros gêneros os quais essas mesmas capacidades seriam necessárias.

Com relação aos gêneros *relato de experiência vivida* e *resumo*, parece-nos que nossos objetivos foram alcançados, porém, apontamos a necessidade de continuidade e aprofundamento do trabalho sistematizado a partir de gêneros textuais, envolvendo participantes surdos.

Como já exposto anteriormente, defendemos um trabalho com SD, em um ambiente híbrido de aprendizagem, mediado pela Libras e por práticas interativas e discursivas de leitura para a compreensão do conteúdo, das características dos textos em um determinado gênero, ancorado no modelo de análise de textos do ISD (BRONCKART, 1999) e na abordagem de ensino de segunda língua proposta por Krashen (1982). Acreditamos que por meio de SD é possível desenvolver as capacidades linguísticas necessárias à produção em PE por surdos.

Assim, deixamos registrado que as SD por nós desenvolvidas para atingir nossos objetivos se diferem do modelo apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), por

considerar o contexto de ensino de L2, envolvendo línguas de modalidades distintas, visando a atender participantes surdos, os quais, além de pertencerem a uma comunidade linguisticamente específica, possuem características individuais que interferem no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Dado o exposto, apresentamos, a seguir, um quadro síntese composicional do(s) objetivo(s) de cada passo desenvolvido em cada SD, seguido de uma breve consideração.

QUADRO 46 - SD – modelo sugerido para ensino de gênero textual a participantes surdos

Passos ⁷⁶	Conteúdo	Gênero trabalhado	Objetivos
1	Apresentação da situação comunicativa	<i>Relato de experiência vivida</i> <i>Resumo</i>	Conhecer e discutir as características dos textos em Libras e em PE, envolvendo as capacidades de ação (contexto de produção), capacidades discursivas (infraestrutura textual) e as capacidades linguístico-discursivas (mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos).
2	Leitura interativa – Sumarização	<i>Resumo</i>	Ler e compreender o texto base a ser resumido, passando pelo processo de sumarização para extrair as ideias principais e as informações mais relevantes para a produção do resumo.
3	Produção inicial (PI)	<i>Relato de experiência vivida</i> <i>Resumo</i>	Elaborar um primeiro texto inicial escrito que corresponda ao gênero trabalhado no passo 1.
4	Análise e discussão das produções iniciais - (PI)	<i>Relato de experiência vivida</i> <i>Resumo</i>	Analisar e discutir, de forma interativa, as características das produções iniciais para diagnosticar as necessidades de aprendizagem dos participantes e traçar propostas de complementação de conteúdo, atividades e exercícios, além daqueles pré-definidos na SD elaborado, quando for o caso.
5	Dimensões ensináveis	<i>Relato de experiência vivida</i> <i>Resumo</i>	Trabalhar conteúdos e desenvolver atividades e exercícios relacionados às diferentes dimensões ensináveis pré-definidas na SD, elaborada e complementada a partir da negociação da aprendizagem e a partir do diagnóstico realizado no passo 3
6	Produção final (PF)	<i>Relato de experiência vivida</i> <i>Resumo</i>	Colocar em prática os conhecimentos adquiridos, a partir do trabalho desenvolvido no passo 3, mediante a reescrita da produção inicial que resulta na produção final.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como expusemos no quadro, a composição da SD, quanto aos passos, pode variar a depender do gênero a ser trabalhado. No caso de nossa pesquisa, o passo 2 (passo 10 da SD gênero *resumo*), foi inserido considerando as necessidades de aprendizagem dos participantes, quanto à compreensão da leitura, bem como quanto à prática de sumarização, o que não foi o

⁷⁶ Relacionando os passos apresentados neste quadro aos passos desenvolvidos nas SD em nossa pesquisa: o passo 1 refere-se aos passos 4 e 9; o passo 2 refere-se ao passo 10; o passo 3, refere-se aos passos 5 e 11; o passo 4, refere-se aos passos 6 e 12, o passo 5, refere-se aos passos 7 e 13; e por fim, o passo 6, refere-se aos passos 8 e 14.

caso no trabalho com o gênero *relato de experiência vivida*. O passo 4 (passos 6 e 12 das SDs desenvolvidas no curso), foi introduzido para possibilitar o envolvimento dos participantes no processo de análise, avaliação e discussão de suas próprias produções⁷⁷, levando-os à reflexão e a autoavaliação, unindo o processo de ensino-avaliação-aprendizagem (FELICE, 2013). Quanto ao passo 5 (passos 7 e 13 em nossas SD), há a proposta de conteúdo, atividades e exercícios pré-definidos na SD elaborada para o trabalho com o(s) gênero(s) escolhidos para o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, defendemos que a proposta pode e deve ser alterada e/ou complementada a partir das necessidades de aprendizagem identificadas no passo 4, devendo considerar ainda o perfil e as características gerais dos participantes do processo, e por fim, em relação ao passo 6 (passos 8 e 14 de nossas SD), em nossa pesquisa, as PI e PF dos participantes foram realizadas em suas casas, sem o acompanhamento do professor, devido às circunstâncias em que o curso se desenvolveu. No entanto, defendemos que essas produções sejam desenvolvidas em sala de aula, sob a supervisão do professor, porém sem interferência, pois é momento que o aluno coloca em prática aquilo que aprendeu na SD.

Para finalizar a discussão dos aspectos essenciais que podemos sintetizar de nossa pesquisa, destacamos que os participantes assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido e realizaram a avaliação do curso, no qual foram desenvolvidas as SD, registradas em roda de conversa, e, segundo eles, o curso contribuiu para seu desenvolvimento. Passamos a seguir a nossas considerações.

⁷⁷ Na proposta original do trabalho com um Sequência Didática (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004) essa avaliação é realizada exclusivamente pelo professor

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o ensino e a aprendizagem de português por estudantes surdos, as práticas de linguagem delineiam-se em torno da leitura, análise linguística e produção textual. Entre essas práticas, escolhemos explorar a produção textual, o que não significa que outras não perpassem por essa, por exemplo, a leitura. Como bem afirma Antunes (2003, p. 67), a leitura passa a ser vista “como uma atividade complementar à atividade de escrita, sendo, portanto, considerada uma atividade de interação entre sujeitos”.

Fizemos esse recorte, com foco recaindo na produção textual, preocupados com o fato de que o PE é um desafio imenso enfrentado pelos estudantes surdos. A produção textual pode ser considerada como uma capacidade de linguagem que valoriza o papel do sujeito na sociedade, pois ele pode interagir em diferentes práticas sociais, pode argumentar, posicionar-se em defesa de um ponto de vista, pode agir/interagir no mundo e com o mundo.

Em nossa pesquisa, para o desenvolvimento dessa prática por meio de trabalho com gêneros textuais, optamos pela produção dos gêneros *relato de experiência vivida* e *resumo*. Nessa esteira, vale ressaltar a importância do papel do professor, que deve ter em mente que qualquer ação de ensino e de aprendizagem deve estar alinhada à realidade dos estudantes, seus papéis sociais e os espaços em que eles estão inseridos.

A pesquisa demonstrou que é preciso que o processo de produção textual seja desenvolvido por etapas (planejamento, escrita, revisão e reescrita) e que o fato de os participantes terem produzido uma PI e uma PF permitiu um caminhar por todas essas etapas. Consideramos, após todo esse processo, que os textos produzidos pelos participantes são um relevante suporte didático, pois neles estão materializados os desafios de aprendizagem mais frequentes encontradas pelos surdos.

Partindo dessas considerações, a presente pesquisa, como já mencionamos, foi desenvolvida com os seguintes objetivos específicos: (a) verificar se o trabalho desenvolvido com as sequências didáticas ancorado em uma proposta de ensino de segunda língua (L2) pode contribuir para a produção textual dos participantes; (b) analisar as propriedades observáveis (características) expressas nas produções textuais nos gêneros *relato de experiência vivida* e *resumo* para construir sua representação por meio da ação de linguagem. Além desses objetivos supracitados, verificamos se as capacidades de linguagem mobilizadas pelos participantes na produção inicial nos gêneros *relato de experiência vivida* e *resumo* apresentam diferenças nas produções finais dos textos nesses gêneros.

Para tanto, a partir da análise das características de 3 relatos de experiência vivida e de 3 resumos, foi elaborado um modelo didático do gênero – MDG (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004b), seguindo os níveis de análise de textos do modelo de análise textual do ISD (BRONCKART, 1999), o qual foi orientado com a discussão acerca das características apontadas pelos especialistas nos gêneros escolhidos para serem trabalhados.

Como tínhamos o objetivo de possibilitar o desenvolvimento de capacidades de linguagem ligadas a esses gêneros, a partir do MDG, elaboramos duas SD (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004), as quais foram desenvolvidas em um curso de ensino de PE para surdos, ofertado e realizado na Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, a 13 (treze) participantes surdos. O professor ministrante é surdo bilingue, docente efetivo dessa instituição de Ensino Superior e é, ao mesmo tempo, o pesquisador.

Os participantes da pesquisa, em maior ou menor grau, desenvolveram as capacidades de linguagem necessárias à produção dos gêneros trabalhados, a partir de nossas SD. Dessa forma, podemos afirmar que as SD funcionaram como instrumento de atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP (VYGOTSKY, 1934/2014b) dos participantes do curso.

Importa explicar que a ZDP é que vai definir a distância que há entre o nível de desenvolvimento atual, ou seja, efetivo, que está relacionado à capacidade de resolver tarefas de um modo independente, e o nível de desenvolvimento potencial, que demonstra a diversidade de possibilidades para a resolução de problemas. Isso é mediado por pessoas com mais experiência no tema abordado.

Acreditamos que, tendo desenvolvido as capacidades para a produção desses gêneros, os participantes surdos poderão produzir outros gêneros em diferentes contextos em que essas capacidades desenvolvidas forem necessárias. O espaço híbrido de aprendizagem, criado no curso pelo envolvimento de duas línguas de modalidades distintas em formato escrito e sinalizado, no qual a Libras atua como língua de ensino, instrução, comunicação e interação, em um processo de interação linguística no qual são compartilhadas características culturais e identitárias que influenciam nas produções dos participantes e, conseqüentemente, contribuem com seu desenvolvimento.

Defendemos que os MDG elaborados mostraram-se pertinentes e as SD foram adequadas ao ensino dos dois gêneros textuais trabalhados. Trata-se de um material inédito na área de educação de surdos e isso representa um avanço trazido por nossa pesquisa, pois ele pode ser utilizado e aprofundado em outros cursos, por nós mesmos ou por outros pesquisadores, não só para o desenvolvimento da escrita de estudantes surdos, mas também

para a formação inicial e continuada de professores de línguas, a fim de atender às comunidades surdas. Acreditamos, também, que o modelo de análise textual do ISD nos possibilitou uma forma efetiva de ensinar os gêneros, um novo olhar sobre os textos produzidos por surdos.

No entanto, reconhecemos que nossa pesquisa apresenta limitações, pois a quantidade de textos analisados dos dois gêneros trabalhados nas SD, para a elaboração do MDG, foi consideravelmente reduzida. Além disso, foi a primeira vez que uma pesquisa desenvolvida com SD foi empregada num curso de português escrito para surdos na UFU, sob o planejamento e o olhar de um professor surdocego, em um curso destinado a participantes surdos em contexto de ensino de PE, no âmbito acadêmico. Consideramos ainda, os desafios acerca das limitações do professor com relação à abordagem teórico-metodológica usada na pesquisa.

Nas duas SD propostas para o curso, o roteiro de atividades poderia ser reelaborado para a obtenção de melhores resultados, de modo a, por exemplo, inserir uma atividade para a transcrição dos tempos verbais e a inserção de elementos de conexão na SD, *relato de experiência vivida* e uma atividade de prática de escrita de *resumo*, a partir de pequenos textos base na SD resumo.

Entretanto, essas limitações não podem ser encaradas de maneira negativa, pois evidenciam que uma pesquisa existe não só para salientar potencialidades, mas também para apontar lacunas, que podem oferecer subsídios para novas pesquisas e nos levam a refletir acerca da reelaboração da proposta replicada em novos planejamentos para o ensino e a aprendizagem de PE a estudantes surdos.

É importante lembrar que a abordagem teórico-metodológica do ISD, publicada em sua versão original em 1997 (BRONCKART, 1999), do MDG (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004b) e da SD (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004) foi proposta sob o ensino de língua materna em países francófonos, cuja realidade linguística e educacional-sociopolítica-econômica se difere consideravelmente do contexto brasileiro. No Brasil, essa abordagem também foi inicialmente utilizada para o ensino de primeira língua, diferentemente da forma como a empregamos em nossa pesquisa, em um contexto de segunda língua, envolvendo línguas de modalidades distintas e um grupo de participantes surdos que se constituem membros de uma comunidade linguisticamente específica.

Essa comunidade se difere de outras em um contexto geral, sobretudo, considerando o contexto sociolinguístico e educacional, o qual necessita a complementação de outras abordagens, como por exemplo, uma abordagem de ensino de L2. Por isso, trazemos para o debate, também, a teoria de aquisição de segunda língua proposta por Krashen (1982). Assim,

considerando a complexidade linguística e identitária que caracteriza a comunidade surda, a qual pertencem os participantes desta pesquisa, podemos conceber esse empreendimento, como um estudo de caso (NUNAN, 1992) que está enquadrado nos estudos da Linguística Aplicada (LA) (cf. MOITA LOPES, 1998; 2006).

Embora não possamos generalizar os resultados obtidos com nossa pesquisa para todo e a qualquer sujeito, membro da comunidade surda, visto que acreditamos que haja exceções e necessita de continuidade do desenvolvimento do trabalho, a proposta aqui defendida traz benefícios para a aprendizagem dos estudantes surdos.

Nesse sentido, defendemos que no trabalho educacional relacionado aos surdos, pautado em uma única abordagem de ensino e de aprendizagem, não nos parece suficiente que atores sociais se desenvolvam linguisticamente e ampliem as capacidades de linguagem necessárias à produção de textos escritos em português, em diferentes gêneros. É necessária a adoção de diferentes abordagens, simultaneamente, de acordo com as especificidades e as necessidades de cada estudante surdo.

Defendemos, contudo, que qualquer abordagem que seja adotada deve ter como ponto de partida para o ensino dos gêneros a mediação em Libras e os conhecimentos dos surdos em PE. Ademais, a nossa pesquisa aponta que o trabalho com as SD possibilitou o desenvolvimento de capacidades de linguagem necessárias à produção dos gêneros e que, uma vez desenvolvidas podem ser utilizadas também para a produção de outros gêneros nos quais essas capacidades sejam necessárias.

Os resultados da pesquisa indicam, ainda, a necessidade da produção de textos em Libras, nos diferentes gêneros textuais, quer seja aqueles do cotidiano, quer sejam os gêneros escolares, principalmente, da esfera acadêmica, para subsidiar o ensino de gêneros textuais em PE. Defendemos que nossa pesquisa concorre para os estudos no contexto da educação de surdos, não só porque tange o ensino do PE, mas também no que se refere ao ensino da Libras, a partir da produção de linguagens e conhecimentos como base no desenvolvimento de capacidades de linguagens necessárias à produção de textos escritos.

Esperamos também, que nossa pesquisa traga contribuições para diferentes grupos de pesquisa sobre gêneros. Entre eles destacamos o grupo *Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações – Aprendizagem, Gêneros Textuais e Ensino* (ALTER-AGE) vinculado ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), bem como para o

desenvolvimento da *Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para surdos*, publicada pelo Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2021).

Esperamos ainda, trazer contribuições para a formação de professores em cursos de graduação com fim específico para o ensino de português escrito por e para surdos, entre eles o curso de Letras: Língua Portuguesa com Domínio de Libras – LPDL, da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, bem como para todos aqueles/aquelas que se interessam pela temática.

Em suma, acreditamos que tenhamos chegado a reflexões que mostram que o trabalho desenvolvido com as SD possibilitou o desenvolvimento de capacidades de linguagem, permitindo aos participantes da pesquisa produzirem textos adequados nos gêneros trabalhados nas SD. Essas produções revelam traços de suas representações identitárias materializadas nos textos por meio da linguagem escrita. Não podemos deixar de destacar a importância da Libras e da interação discursiva como um diferencial para que, a partir do trabalho desenvolvido por meio das SD, a proposta alcançasse seus objetivos.

Ressaltamos, também, que o desenvolvimento de capacidades de linguagem necessárias à produção de textos escritos em português, por surdos, por meio do trabalho com SD, traz um importante diferencial nesta pesquisa, pioneira na área dos estudos do ISD no contexto da educação.

Destarte, acreditamos que nossa pesquisa abriu as portas para novos estudos acederem ao tema, quer sejam realizados por nós mesmos, quer sejam realizados por outros pesquisadores da área. Finalizando, cabe registrar a alegria de poder compartilhar com meus pares surdos-surdocegos a experiência de ser professor, de ensinar e de aprender de um jeito surdo-surdocego, parafraseando o que diz a poetisa goiana Cora Coralina, transmitindo o que sei e aprendendo o que ensino, aprendendo também aquilo que os alunos (participantes) transmitiram em nossas discussões em sala de aula e nas suas produções textuais, nas quais semiotizaram, por meio da linguagem escrita, marcas de suas representações nos gêneros textuais *relato de experiência vivida* e *resumo*. Essas representações são capazes de (re)construir o meio social e a nós próprios, pois somos híbridos, bilíngues, temos sentimentos distintos ao usarmos uma ou outra língua, temos sentimentos distintos ao estarmos em um ou em outro grupo identitário, estamos entre línguas e culturas, vivenciando o desafio de uma identidade multifacetada.

Esclarecemos que o Interacionismo sociodiscursivo aponta um novo caminho para o ensino e análise de produção textual de estudantes surdos a partir do contexto de produção e dos níveis de análise do folheto textual considerando a historicidade, as formas de

representação desses estudantes, o conteúdo semântico-pragmático de suas produções em textos-discursos por meio de gêneros textuais diversos em PE.

Em síntese, a pesquisa dedicou-se a um estudo de caso que parte de um curso de extensão proposto e oferecido pelo pesquisador, sob uma análise metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo, do Modelo Didático de Gênero e de Sequência Didática, apoiado por uma metodologia de ensino de segunda língua considerando a importância da língua de sinais brasileira como língua de ensino, instrução, comunicação e interação no ensino do PE, com foco na produção de gêneros textuais diferentes.

Por fim, a TESE que defendemos é de que o ensino e a aprendizagem do PE por e para estudantes surdos precisa considerar que o professor precisa ter fluência em língua de sinais brasileira e conhecimento do perfil sócio-histórico dos estudantes para elaborar sequências didáticas pensadas na perspectiva dos estudantes surdos, em face de suas especificidades linguísticas, identitárias e culturais, desenvolvidas sob um ensino mediado pela língua de sinais brasileira, de forma a se garantir reciprocidade do professor com o aluno surdo.

REFERÊNCIAS

ADELMAN, C.; JANKINS, D.; KEMMIS, S. Rethinking case study: notes from the second Cambridge conference. **Cambridge Journal of Education**, v. 6, n. 3, p. 139-150, 1976. <https://doi.org/10.1080/0305764760060306>.

ALLAL, L. Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Livraria Almedina, 1986.

ALMEIDA, M. de F. As multifaces da leitura: a construção dos modos de ler. **Revista Graphos**, v. 10., n. 1, p. 65-80, 2008.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Evaluar para conocer, examinar para excluir**. Madrid: Ediciones Morata, 2001.

ALVES, M. de F. A escrita de textos na sala de aula: uma abordagem sobre as condições de produção. **XVII Congresso Internacional Asociación de Linguística y Filología de América Latina**, 2014.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARAGÃO, A. D. **Produzindo textos a partir do gênero relato pessoal**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) Universidade Federal do Sergipe. São Cristóvão, SE – Pesquisa 11/11/2021.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. Trad. Michel Lahud et al. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006. <https://doi.org/10.1590/2176-457344560>.

BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e Estética**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular Disponível em**. Acesso em 22 de mar. 2022.

BRASIL, 2021 - **PSLS** – Disponível em: <https://psl.org.br/opsl/> Acesso em 11 de nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em - <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 11 de nov. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 14.191**, DE 3 DE AGOSTO DE 2021. Altera a Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em 11 nov. 2021.

BRASIL, Decreto Nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 11 de novembro de 2021.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 1ª ed. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo, Educ, 2009.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem: discurso e desenvolvimento humano**. Tradução de Ana Raquel Machado e Maria de Lourdes Meireles Matencio, *et. al.* Campinas: Mercado das Letras, 2006. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132008000100016>.

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meireles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J. P. Gêneros textuais, tipos de discursos e operações psicolinguísticas. **Revista Estudos da Linguagem**. Belo Horizonte, v.11, n.1, p.49-69, jan./jun. 2003. <https://doi.org/10.17851/2237-2083.11.1.49-69>

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado e Pericles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

CAMARA, JR. J. M. **Dicionário de linguística e gramática**. Petrópolis: Vozes, 1977.

CARVALHO, M. J. L. de. **Gênero Relato de Experiência: um olhar sobre as estratégias cognitivas e discursivas em aquisição de linguagem**. Dissertação de Mestrado. João Pessoa-PB: UFPB/PROLING, 2011, 150f.

CELANI, M. A. A; MAGALHÃES, M. C. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: Uma proposta de reconstrução in: MOITA LOPES, Luiz Paulo da; BASTOS, Liliana Cabral. (org.). **Identidades: Recortes multi e interdisciplinares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

CHARNET, C; ROBIN-NIPE, J. **Activités: préparation aux unités du delf deuxième degré et du dalf. Rédiger un résumé, un compte rendu, une synthèse**. Paris: Hachette, 1997.

CLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo : Cortez, 1997.

CORACINI, M. J. R. F. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. 1ª ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

CORDEIRO, R. A. A. Libras: a economia fonológica. In: **Revista Brasileira de Vídeo Registros em Libras**. Edição nº 001/2013. [artigo em Libras publicado em vídeo, 29m19s]. Florianópolis: UFSC, 2013. Disponível em: <revistabrasileiravrlibras.paginas.ufsc.br>. Acesso em: 12 de abr. de 2019.

COSTA, R. S. Dicionários de gêneros textuais. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

COSTA, R. Q. A. S. **O relato de experiência vivida como meio para a apropriação da linguagem escrita:** uma análise das produções de crianças em início do processo de alfabetização pela perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista, Unesp, Marília, 2021, 286f.

COTENTIN-REY, G. **Le résumé, le compte-rendu, la synthèse**. Paris : CLE International, 1995.

CRISTIANINI, A. C. **Coerência e coesão na conjugação entre o processo de leitura e a produção de textos.** 2002. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2002.

CRISTÓVÃO V. L. L. Procedimentos de análise e interpretação em textos de avaliação. *In:* GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo:** questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CRISTÓVÃO V. L. L. Aprendendo a planificar o próprio trabalho: gêneros textuais na formação de professores de língua estrangeira. *In:* CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. **Gêneros textuais:** teoria e prática II. Palmas; União da Vitória: Kaygangue, 2005a. p.153-162.

CRISTÓVÃO V. L. L. Modelo didático de gênero como instrumento para formação de professores. *In:* MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée. **Gêneros Textuais:** subsídios para o ensino da linguagem. Bauru: Edusc, 2002b. p. 31-73.

CRISTÓVÃO V. L. L. **Gêneros e ensino em LE:** os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação do material didático. 2001. Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

CRUZ, O. M. S. S.; GOUVEIA, L. L. Q. Produção textual de alunos surdos incluídos no Ensino Médio: um estudo de caso. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 12, 2018, p. 94-117. <https://doi.org/10.12957/pr.2018.33935>

DAM, J. M. **Les textes:** types et prototypes. Paris: Nathan, 1992.

DANTAS, S.A. **Oralidade e letramento no ensino de Língua Portuguesa:** uma proposta de trabalho com o gênero relato pessoal. 2015. Dissertação de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Uberlândia, MG.

DE PIETRO, J-F.; SCHNEUWLY, B. O modelo didático: um conceito da engenharia didática. *In:* NASCIMENTO, E.L (org.). **Gêneros textuais:** da didática das línguas aos objetos de ensino. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2014. p.51-81.

DIAS, R. A produção textual como um processo interativo no contexto do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. **Matruga 16**. Rio de Janeiro: Caetés, 2004, p. 203-218.

DIAS, A. P. S. **O desenvolvimento da produção escrita de alunos de francês a partir do trabalho com gêneros acadêmicos résumé e note de lecture**. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo -USP: São Paulo, 2017, 293f.

DIAS, R; BARBOSA, E. R. A. Produção textual e surdez: a escrita de alunos surdos sob uma perspectiva cíclica e colaborativa. **The Specialist**. São Paulo: v.41 n.1. 2020, p. 1-22.
<https://doi.org/10.23925/2318-7115.2020v41i1a7>

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J. P. A aquisição do discurso: emergência de uma competência ou aprendizagem de diferentes capacidades de linguagem?. **Nonada: Letras em Revista**, Porto Alegre, v. 1, n. 28, p. 156-173, 2017.

DOLZ, J. e PASQUIER, A. Enseignement de l'argumentation et retour sur le texte. **Repères**. n.10, 1995. <https://doi.org/10.3406/reper.1994.2135>

DOLZ, J.; B. SCHNEUWLY. **Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école**. Paris: ESF ÉDITEUR. 1998.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexão sobre uma experiência clássica. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. [et.al]. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, p. 35-60, 2004a.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. [et.al]. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, p. 81-108, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, p. 125-155, 2004b.

DURKHEIM, E. Représentations individuelles et représentations collectives. **Revue de métaphysique et de morale**, n. 6, p. 273-302, 1998.

ERICSSON, K. A.; Kintsch, W. Long-term working memory. **Psychological Review**. n. 102 , 1995, p. 211-245. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.102.2.211>

ESPÍNDOLA, A. J. **Relato do primeiro surdo a receber o título de mestre em Rondônia, diplomado pela UNIR**. Porto Velho: UNIR, 2018. Disponível in:
https://www.unir.br/noticias_arquivos/25699_relato_amarildo.pdf. Acesso em 12 de mai. 2019.

FARIA-NASCIMENTO, S. P. de. **Português como língua segunda para surdos I**. 1 ed. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2010.

FELICE, M. I. V. O Processo ensino-avaliação-aprendizagem de LE. In: Adriane Terezinha Sartori; Silvio Ribeiro da Silva. (Org.). **Reflexões em Linguística Aplicada: Práticas de Ensino**

de Línguas e Formação do Professor. 1a.ed. Campinas - SP: Pontes Editores, 2013, v. 29, p. 47-79

FIAD, R. S., MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. *In*: MARTINS, M. H. (Org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, p. 54-63, 1991.
<https://doi.org/10.1590/1984-6398202116829>

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. *In*: MARTINS, M. H. (Ed.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 2001, p. 54-63.
<https://doi.org/10.1590/1984-6398202116829>

FERNANDES, S. **Educação de surdos**. 2 ed. Curitiba: IBEPEX, 2011.
<http://dx.doi.org/10.5380/nep.v2i5.49576>

FERNANDES, E. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

FERNANDES, E. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

FERNANDES, S. Letramentos na educação bilíngue para surdos. *In*: BERBERIAN, A. P.; ANGELIS, C. M.; MASSI, G. (org.). **Letramento: referências em educação e saúde**. São Paulo: Plexus, p. 117-144, 2006.

FERNANDES, S. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre a alfabetização**. 24 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1969.

FUZA, Â. F.; CASTRO, M. G. S. Writing concepts in the textbook of elementary school: writing as consequence with nuances of gift. **Línguas e Letras**, v. 17, n. 37, 2016.

GARCEZ, L. **Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GERALDI, J. W. **O Texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

GERALDI, J. W. *In*: CITELLI, B. (Org.). **Aprender e ensinar com textos dos alunos**. São Paulo: Cortez, p. 75-116, 2001.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagens**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisas**. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GOMES, B. S. Efeito do *input* na produção bilíngue bimodal de uma criança coda. **In: Revista Brasileira de Vídeo Registros em Libras**. Edição nº 001/2013. [artigo em Libras publicado em vídeo, 22m18s]. Florianópolis: UFSC, 2013.

GRÉGOIRE, Jacques. et al. (Org.). **Avaliando as aprendizagens**: os aportes da psicologia cognitiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita dos sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

GUARINELLO, A. C; BERBERIAN, A. P; SANTANA, A. P; PAULA, M. de. **A inserção do aluno surdo no ensino regular**: visão de um grupo de professores do estado do Paraná. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.12, n.3, p.317-330, 2006.
<https://doi.org/10.1590/S1413-65382006000300003>

HABERMAS, J. **Théorie de l'agir communicationnel**. Paris: Fayard, 1987.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Tradução de Patrícia Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HALLIDAY, M; HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.
<http://dx.doi.org/10.4236/ojml.2015.53027>

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to functional grammar**. 1rd. ed. London: Edward Arnold, 1985. <http://dx.doi.org/10.4236/ojml.2014.44042>

KARNOPP, L. B. Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos. In: FERNANDES, E. (org). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, p. 65-79, 2005.

KARNOPP, L. B.; PEREIRA, M. C. da C. Concepções de leitura e de escrita e educação de surdos. In LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de. (Orgs.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, p. 33-38, 2004.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

KOCH, I.V. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.p.13-33

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. O texto e o discurso. In: **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 5 ed. São Paulo: Editora Cortez, p. 67-98, 2000.

KÖCHE, V. S; MARINELLO, A. F; BOFF, O. M. B. **Estudo e produção de texto**: gêneros textuais do relatar, narrar e descrever. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

KRASHEN, S. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982. Disponível em:
http://vwwvv.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/index.html. Acesso em 19 fev. 2011.

LAINÉ, A. **Faire de sa vie une histoire, theories et pratiques de l'histoire de vie en formation**. Paris: DDB, 1998.

LANE, H.; HOFFMEISTER, R.; BAHAN, B. **A journey into the deaf-world**. California: DawnSign Press, 1996.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e a educação. In: SILVA, T. T. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

LARSEN-FREEMAN, D; LONG, M. **An Introduction to Second Language Acquisition Research**. London: Longman, 1991.

LARSEN-FREEMAN, D; LONG, M. **Introducción al estudio de La adquisición de segundas lenguas**. Madrid: Gredos, 1994.

LAU, H. D. **Biografia visual**. Disponível in: <https://www.youtube.com/watch?v=xX3AgDsA3PQ>. Acesso de mai. 2019.

LEITE, E. G. A produção de textos em sala de aula: da correção do professor à reescrita do aluno. In: PEREIRA, R. C. M. (Org.). **Nas trilhas do ISD: Práticas de ensino-aprendizagem da escrita**. Campinas: Pontes Editores, v. 17, p. 141-178, 2012.

LEURQUIN, E. V. L. F. O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e de aprendizagem de português língua estrangeira. **Eutomia**, Recife, v. 1, n. 14, p. 167-186, dez. 2014.

LIMA, S. G. **Crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa para surdos**: um estudo com uma aluna surda e dois professores de uma escola da rede pública em Goiás. Dissertação de mestrado: Goiânia, UFG, 2011. 170 f.

LOUSADA, E. G. A abordagem do interacionismo sociodiscursivo para a análise de textos. In: **II EPED**, 2010, São Paulo. Abordagens pedagógicas em estudos discursivos. São Paulo: Editora Paulistana, 2010.

LUCKESE, C. C. **Avaliação da Aprendizagem**: componente do ato pedagógico. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

MACHADO, A. R. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. **Veredas** (UFJF), v. 2, p. 22-40, 2007.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. I. A construção de modelos didáticos de Gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Revista Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006. – Pesquisa 11/11/2021.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Resumo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R; RESENDE, V. de M. **Análise de Discurso Crítica: um método de pesquisa qualitativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017. <https://doi.org/10.1590/010318138650695319941>

MAKHOUL, I. A; FERREIRA, R. A. Grupo de estudos de Libras como L2: o que/como as pessoas ouvintes conhecem sobre a pessoa surda? In: **Revista Brasileira de Vídeo Registros**

em Libras. Edição nº 002/2016. [artigo em Libras publicado em vídeo, 25m00s]. Florianópolis: UFSC, 2016.

MALAGUIAS, A. da S.; PEREIRA, R. C. M. O estatuto da reescrita no LD e suas implicações na prática docente. In: PEREIRA, R. C. M. (Org.). **Nas trilhas do ISD: Práticas de ensino-aprendizagem da escrita**. Campinas: Pontes Editores, v. 17, p. 73-109, 2012.
MEDEIROS, J. B. **Redação Científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas**. 11 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MENEGASSI, R. J. O processo de produção textual. In: SANTOS, A. R. dos; GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Org.). **A produção textual e o ensino**. 1 ed. Maringá: Eduem Editora da Universidade Estadual de Maringá, v. 1, p. 75-101, 2010. 10.5151/edupro-clafpl2016-018.

MERRIAM, S. **Case study research in education: a qualitative approach.**, San Francisco: Jossey-Bass, 1988.

MERRIAM, S. Introduction to qualitative research. In SHARAN MERRIAM & Associates (Eds.), **Qualitative research in practice: examples for discussion and analysis**. San Francisco: Jossey-Bass, 2002.

MODA, S. C. **O ensino da ciência e a experiência visual do surdo** : O uso da linguagem imagética no processo de aprendizagem de conceitos científicos. Dissertação de Mestrado. Manaus: UFA, 2017. 146 folhas.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino /aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado das Letras, 1986.
<https://doi.org/10.1590/S0102-44501998000200011>

MOITA LOPES, L. P. da. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada?. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTE, M. (Org.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, p. 101-114, 1998.
<https://doi.org/10.1590/S1984-63982013005000017>

MOITA LOPES, L. P. da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa aplicada interdisciplinar. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 85-108, 2006.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. Habuske. **Produção textual da universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, J. C. de. Relato –Surdocegueira. In: FALKOSKI, Fernanda Cristina; MAIA, Shirley Rodrigues (Org.). **Surdocegueira: vencendo desafios e construindo possibilidades**. Novo Hamburgo: Sinopsys Editora, 2021, p. 61-64

OLIVEIRA, J. C. **Leitura e Escrita do Português como Segunda Língua**: a experiência de um professor surdo com um aluno surdo no contexto acadêmico. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC, 2014, 240f.

OLIVEIRA, J. B. M. de. Concepções de escrita, texto e gênero textual em relatos de aula de língua materna. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 2, n. 2, mar. 2004.

PAIVA, V. L. M. de O. **Autonomia e complexidade**. Linguagem e ensino, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 77-127, jan./jun. 2006. <https://doi.org/10.15210/rle.v9i1.15628>

PARIS, E. La regulación en la fase de desarrollo de la secuencia formativa. In M. Beltrán et al. La secuencia formativa. **Fases de desarrollo y de síntesis**. Barcelona: Editorial Graó, 2006, p. 15-24.

PAVIANI, N. M. S. Aprendizagem na perspectiva da teoria do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart. **REP - Revista Espaço Pedagógico**, v. 18, n. 1, Passo Fundo, p. 58-73, jan./jun. 2011. <https://doi.org/10.5335/rep.2013.2066>

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. Tradução de Luiz Paulo da Moita Lopes. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 67-84, 2006.

PEREIRA, M. C. da C.; KARNOPP, L. B. **Leitura e Surdez**. Letras de Hoje, Porto alegre, v.39, n.3, p.165-177, set 2003.

PEREIRA, M. C. C. **Leitura, escrita e surdez**. São Paulo: Editora Fde, 2005.

PEREIRA, M. C. C. **A língua escrita como segunda língua: uma experiência de letramento**. Congresso INES: 150 anos no Cenário da educação Brasileira. De 26 a 28 de setembro de 2007. (org.) INES. Divisão de Estudos e Pesquisas, Rio de Janeiro.

PEREIRA, M. C. da C. **Leitura, escrita e surdez**. Secretaria de Educação, **CENP/CAPE**, 2 ed, São Paulo: FDE, 2009, p. 54-99.

PEREIRA, M. C. da C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em revista**, Curitiba: Editora UFPR, Edição Especial n. 2, p. 143-157, 2014.

PEREIRA, M. C. da C.; CHOI, D.; VIEIRA, M. U.; GASPAR, P.; NAKASATO, R. **Libras, conhecimento além dos sinais**. São Paulo: Pearson, 2011.

PERINI, M. A. **Gramática Descritiva do Português**. São Paulo: Ática, 2005.

PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIMENTA, N; QUADROS, R. M. de. **Curso de Libras 2 – Básico**. 1. Ed. Rio de Janeiro: LSB Vídeo, 2009.

REIS, F. **Professor surdo**: a política e a poética da transgressão pedagógica. Dissertação do curso de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis-SC, 2006.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. **Língua Brasileira de Sinais**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M. de: **Educação de Surdos**: aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 149-166, 2006.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. São Paulo: Record, 2002.

RIBEIRO, A. L. **Resumo acadêmico**: uma tentativa de definição. **Revista Científica da FAMINAS**, Muriaé, v. 2, n. 1, p. 67-77, 2006.

SACKS. O. W. **Vendo vozes**: uma viagem pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SALLES, H. M. M. L. S. [et al.]. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC, SEESP, v. 2, 2004.

SANCHES, C. La lengua escrita: esse esquivo objeto de La pedagogia para surdos y oyentes. In: SKLIAR, C. (org.). **Atualidades da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, v. 2, p. 35-46, 1999.

SANTOS, M. L. B. dos. **O gênero textual relato de experiência**: aspectos da competência linguístico-discursiva do aluno da EJA em produção de textos escritos. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 96f.

SCALLON, G. **L'Évaluation formative**. Bruxelas: De Boeck Université, 2000.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Os gêneros escolares** – das práticas de linguagem aos objetivos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. [et.al]. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, p. 61-78, 2004.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Org.). **Aprender e ensinar com textos dos alunos**. v. 1. São Paulo: Cortez, p. 75-97, 1997.

SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

SILVA, A. da. O gênero resumo na perspectiva de universitários. **V SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais: O Ensino em Foco**, Caxias do Sul, 2009.

SILVA, S. G. L. Consequências da Aquisição Tardia da Língua Brasileira de Sinais na Compreensão Leitora da Língua Portuguesa, como Segunda Língua, em Sujeitos Surdos. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 2, p. 275-288, Abr.-Jun., 2015.
<https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000200008>

SILVA, A. C. da; NAMBEI, A. G. **Ouvindo o silêncio**: surdez, linguagem e educação. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SKLIAR, C. **Educação e exclusão**: abordagem socioantropológica em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997a.

SKLIAR, C. 1997b. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação & Exclusão**: abordagens socioantropológica em educação especial. Porto Alegre: Mediação, p. 75-110.

SOUZA, I. dos S. R. **Estratégias e metodologias para o ensino de língua portuguesa para surdos em Aracaju/SE**. 2016. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016, 129f.

STOKOE, W. Sign Language Structure: An outline of the visual communication systems of the american deaf. **Studies in Linguistics**, n. 8, University of Buffalo, 1960.
<https://doi.org/10.1093/deafed/eni001>

STREIECHEN, E. M; KRAUSE-LEMKE, C. Análise da produção escrita de surdos alfabetizados com proposta bilíngue: implicações para a prática pedagógica. **RBLA**, Belo Horizonte, v.14, n.4, p. 957-986, 2014. <https://doi.org/10.1590/1984-639820145557>

SVARTHOLM, K. **Como leerles a los sordos?**, 2003. Disponível em:
www.sitiodesordos.com.ar. Acesso em 28 abr. 2019.

SVARTHOLM, K. Second language learning in the deaf. In: AHLGREN, I.; HYLTENSTAM, K. (Eds.). **Bilingualism in deaf education**. Hamburg: Signum-Verlag, p. 61-70, 1994. <https://doi.org/10.1093/oseo/instance.00102222>

TEDESCO, M. R. Analisando a produção textual - A estrutura argumental. **Espaço (INES)**, Rio de Janeiro, v. 15, p. 07-30, 2001.

THEREZZO, G. P. O resumo como prática de leitura e de produção de texto. **Revista de LETRAS**, PUC-Campinas, v. 20, n. 1, p. 20-43, 2001.

TONELLI, J. R. A. As possibilidades de aprendizagem e as capacidades de linguagem de um aluno “disléxico” aprendiz de inglês. **Eutomia**, Recife, v. 14, n. 1, p. 263-283, dez. 2014.

TOVAR, L. A. La lengua escrita como segunda lengua para el niño sordo. In: **El bilinguismo de los sordos**, v. 1, n. 4, Santa Fé de Bogotá: Ministério de Educación Nacional e Instituto Nacional para Sordos, p. 74-88, 2000.

TRENCHÉ, M. C. B. **A criança surda e a linguagem no contexto escolar**. 1995. Tese (doutorado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

VAN DIJK, T. A. **La ciência Del texto**. Barcelona: Paidós, (ed. original, 1978), 1983.

VYGOTSKY, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Tradução de. José María Bravo. *In*: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas II**. Pensamiento y Lenguaje. Conferencias sobre Psicología. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2014b.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas III**. Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012a.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987; 2005.

WINOGRAD, P. **Strategic difficulties in summarizing texts**. Reading Research Quarterly, 19. p. 404-425, 1984. Disponível em . Acesso em 13 de jun.2022.
<https://doi.org/10.2307/747913>

YIN, R. **Case study research design and methods**. 5 ed. Thousand Oaks: Sages, 2014.

APÊNDICES

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA DO PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS SOB A ÓTICA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO - ISD”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Professora Dra. Maria Inês Vasconcelos Felice, Professora Dra. Aline Nunes de Sousa e Professor Ms. José Carlos de Oliveira. Nesta pesquisa, nós estamos buscando investigar quais estratégias de ensino e aprendizagem de leitura e escrita do português podem proporcionar melhor desempenho acadêmico e suas contribuições para o desenvolvimento de competências linguísticas por e para surdos. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador Professor Ms. José Carlos de Oliveira na sala de aula, no primeiro encontro realizado para o início do curso. No entanto, fica resguardado o direito, ao participante, em decidir se quer participar cedendo seus dados (textos produzidos em português escrito durante a geração de dados e imagens de entrevista coletiva a ser realizada ao final do desenvolvimento do projeto) até o final da realização do curso específico para tal, conforme item IV da Resol. CNS 466/12 ou Cap. III da Resol. 510/2016. Na sua participação, você participará de aulas interativas e dialogadas para estudos de gêneros de textos da esfera acadêmica (relato autobiográfico e resumo), produzindo dois (02) textos escritos em Português como segunda língua em cada gênero proposto, os quais serão analisados tendo por base os princípios da avaliação interativa e formativa e, roda de conversa ao final da geração de dados gravada em Libras, na qual você discutirá com seus colegas de curso suas conclusões sobre a sua participação na pesquisa e as contribuições da mesma para o seu desenvolvimento em português escrito.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa. O deslocamento do participante para participar da pesquisa será por conta do próprio participante, considerando que os surdos possuem acesso gratuito ao transporte coletivo urbano na cidade de Uberlândia.

Os riscos consistem na identificação do participante. Para tentar suprimir tal risco, o participante não terá sua identidade exposta em nenhum momento. Cada participante receberá um código aleatório, apenas para identificar uma realização de um determinado participante e não de outro. Além disso, o participante não será identificado quando o material de registro for utilizado para propósitos de publicação científica ou educativa. Cada participante receberá um

código que em nada estará relacionado com sua identidade. Como benefícios, espera-se que ao final da pesquisa, os participantes sejam capazes de se expressarem em português escrito nos gêneros propostos e desenvolvidos durante a realização do projeto, contribuindo para o seu desempenho linguístico e acadêmico.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com o Professor Ms. José Carlos de Oliveira, pelo telefone (34) 3291-8329 (recado) ou (48) 98813-7961 (whatsapp) na Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, de de 20.....

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante da pesquisa

Apêndice B - Termo de Assentimento para o Menor entre 12 e 18 anos Incompletos

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA DO PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS SOB A ÓTICA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO - ISD”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Professora Dra. Maria Inês Vasconcelos Felice, Professora Dra. Aline Nunes de Sousa e Professor Ms. José Carlos de Oliveira. Nesta pesquisa nós estamos buscando investigar quais estratégias de ensino e aprendizagem de leitura e escrita do Português como segunda língua podem proporcionar melhor desempenho acadêmico e suas contribuições para o desenvolvimento de competências linguísticas por e para surdos. O Termo de Assentimento será obtido pelo pesquisador Professor Ms. José Carlos de Oliveira na sala de aula, no primeiro encontro realizado para o início do curso. No entanto, fica resguardado o direito, ao participante, em decidir se quer participar cedendo seus dados (textos produzidos do português escrito durante a geração de dados e imagens de entrevista coletiva a ser realizada ao final do desenvolvimento do projeto) até o final da realização do curso específico para tal, conforme item IV da Resol. CNS 466/12 ou Cap. III da Resol. 510/2016. Na sua participação, você participará de aulas interativas e dialogadas para estudos de gêneros de textos da esfera acadêmica (relato autobiográfico, redação escolar, resumo, resenha, entre outros), produzindo dois (02) textos escritos do português escrito como segunda língua em cada gênero proposto, os quais serão analisados tendo por base os princípios da avaliação interativa e formativa e, roda de conversa ao final da geração de dados gravada em Libras, na qual você discutirá com seus colegas de curso suas conclusões sobre a sua participação na pesquisa e as contribuições da mesma para o seu desenvolvimento em português escrito. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa. O deslocamento do participante para participar da pesquisa será por conta do próprio participante, considerando que os surdos possuem acesso gratuito ao transporte coletivo urbano na cidade de Uberlândia.

Os riscos consistem em na identificação do participante. Para tentar suprimir tal risco, o participante não terá sua identidade exposta em nenhum momento. Cada participante receberá um código aleatório, apenas para identificar uma realização de um determinado participante e não de outro. Além disso, o participante não será identificado quando o material de registro for utilizado para propósitos de publicação científica ou educativa. Cada participante receberá um

código que em nada estará relacionado com sua identidade. Como benefícios, espera-se que ao final da pesquisa, os participantes sejam capazes de se expressarem do português escrito nos gêneros propostos e desenvolvidos durante a realização do projeto, contribuindo para o seu desempenho linguístico e acadêmico. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Mesmo seu responsável legal tendo consentido, você não é obrigado a participar da pesquisa se não quiser. Uma via original deste Termo de Assentimento ficará com você. Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: o Professor Ms. José Carlos de Oliveira, pelo telefone (34) 3291-8329 (recado) ou (48) 98813-7961 (whatsapp) na Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, de de 20.....

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante da pesquisa

Apêndice C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Responsável Legal por Menor de 18 anos

Considerando a sua condição de responsável legal pelo(a) menor, apresentamos este convite e solicitamos o seu consentimento para que ele(a) participe da pesquisa intitulada “ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA DO PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS SOB A ÓTICA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO - ISD”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Professora Dra. Maria Inês Vasconcelos Felice, Professora Dra. Aline Nunes de Sousa e Professor Ms. José Carlos de Oliveira. Nesta pesquisa nós estamos buscando investigar quais estratégias de ensino e aprendizagem de leitura e escrita do Português como segunda língua podem proporcionar melhor desempenho acadêmico e suas contribuições para o desenvolvimento de competências linguísticas por e para surdos. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador Professor Ms. José Carlos de Oliveira na sala de aula, no primeiro encontro realizado para o início do curso. No entanto, fica resguardado o direito, ao participante, em decidir se quer participar cedendo seus dados (textos produzidos em português escrito durante a geração de dados e imagens de entrevista coletiva a ser realizada ao final do desenvolvimento do projeto) até o final da realização do curso específico para tal, conforme item IV da Resol. CNS 466/12 ou Cap. III da Resol. 510/2016. Na participação do(a) menor sob sua responsabilidade, ele(a) participará de aulas interativas e dialogadas para estudos de gêneros de textos da esfera acadêmica (relato autobiográfico e resumo), produzindo dois (02) textos escritos em Português como segunda língua em cada gênero proposto, os quais serão analisados tendo por base os princípios da avaliação interativa e formativa e, roda de conversa ao final da geração de dados gravada em Libras, na qual você discutirá com seus colegas de curso suas conclusões sobre a sua participação na pesquisa e as contribuições da mesma para o seu desenvolvimento no português escrito. Em nenhum momento, nem o(a) menor nem você serão identificados. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a identidade dele(a) e a sua serão preservadas. Nem ele(a) nem você terão gastos nem ganhos financeiros por participar na pesquisa. . O deslocamento do participante para participar da pesquisa será por conta do próprio participante, considerando que os surdos possuem acesso gratuito ao transporte coletivo urbano na cidade de Uberlândia. No entanto, será oferecido um lanche no intervalo de cada encontro realizado para o desenvolvimento da pesquisa.

Os riscos consistem na identificação do participante. Para tentar suprimir tal risco, o participante não terá sua identidade exposta em nenhum momento. Cada participante receberá um código aleatório, apenas para identificar uma realização de um determinado participante e não de outro. Além disso, o participante não será identificado quando o material de registro for utilizado para propósitos de publicação científica ou educativa. Cada participante receberá um código que em nada estará relacionado com sua identidade. Como benefícios, espera-se que ao final da pesquisa, os participantes sejam capazes de se expressarem em português escrito nos gêneros propostos e desenvolvidos durante a realização do projeto, contribuindo para o seu desempenho linguístico e acadêmico. A qualquer momento, você poderá retirar o seu consentimento para que o(a) menor sob sua responsabilidade participe da pesquisa. Garantimos que não haverá coação para que o consentimento seja mantido nem que haverá prejuízo ao(a) menor sob sua responsabilidade. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos dados do(a) menor sob sua responsabilidade da pesquisa. O(A) menor sob sua responsabilidade também poderá retirar seu assentimento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, ele(a) também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Em caso de qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, você poderá entrar em contato com: o Professor Ms. José Carlos de Oliveira, pelo telefone (34) 3291-8329 (recado) ou (48) 98813-7961 (whatsapp) na Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, de de 20.....

Assinatura dos pesquisadores

Eu, responsável legal pelo(a) menor _____ consinto na sua participação na pesquisa citada acima, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do responsável pelo(a) participante da pesquisa

Apêndice D - Conjugação verbal

TABELAS DOS VERBOS

CONJUGAÇÃO VERBAL DO PORTUGUÊS

MODO INDICATIVO: Apresenta certeza, precisão do falante perante o fato (algo concreto, real).

Ex.: Eu gosto de estudar.

INDICATIVO – 1ª Conjugação: Verbo ESTUDAR		
PRESENTE		Apresenta um fato que ocorre no momento da fala ou a uma atividade habitual. Ex.: Eu estudo diariamente.
Eu	estudo	Eu estudo português na UFU.
Você	estuda	Você estuda português no SESEC?
Ele	estuda	Ele(a) estuda português na UNITRI
Nós	Estudamos	Nós estudamos português na UFU.
Vocês	estudam	Vocês estudam português no IFTM.
Eles	estudam	Maria e Paulo (eles) estudam português no SESC.

PRETÉRITO (PASSADO) IMPERFEITO		Indica um processo passado não totalmente concluído, revela o fato em sua duração. Ex.: Ele conversava muito durante a palestra.
Eu	estudava	Eu estudava muito quando criança.
Você	estudava	Você estudava muito quando criança.
Ele	estudava	Eulália (ela) estudava quando criança.
Nós	estudávamos	Nós estudávamos muito quando crianças.
Vocês	Estudavam	Vocês estudavam muito quando crianças.
Eles	estudavam	Luiza e Neli (elas) estudavam muito quando crianças.

PRETÉRITO PERFEITO		Indica um fato passado já concluído. Ex.: Paula aprendeu fazer pizza de estrogonofe.
Eu	aprendi	Eu aprendi a falar por meio de profissional de fonoaudiologia.
Você	aprendeu	Você aprendeu muito com as experiências do dia-a-dia.
Ele	aprendeu	Niro (ele) aprendeu como ir à São Paulo sozinho.
Nós	aprendemos	Nós aprendemos muito no curso em São Paulo.
Vocês	aprenderam	Vocês aprenderam muito sobre variação linguística da Libras.
Eles	aprenderam	Eles aprenderam como desenvolver o projeto.

Futuro do Presente		Indica um fato posterior ao momento em que se fala (indica compromisso). Ex.: Quando você chegar contarei o fato ocorrido.
Eu	estudarei	Amanhã estudarei para a prova, pois hoje estou cansado.
Você	estudará	Você estudará português na UFU.
Ele	estudará	João estudará matemática com a professora Zanúbia.
Nós	estudaremos	Estudaremos português na forma escrita, só.
Vocês	estudarão	Após terminar o curso de português Acadêmico, vocês estudarão inglês.
Eles	estudarão	Eles estudarão no período da manhã porque a tarde eles trabalham.

Futuro do Pretérito		Expressa incerteza, surpresa e indignação, é utilizado para se referir a algo que poderia ter acontecido posteriormente a uma situação no passado. EX.: Ontem você ligou dizendo que estudaria a matéria.
Eu	estudaria	Eu disse que estudaria com você.
Você	estudaria	Você disse que estudaria a questão antes de resolvê-la.
Ele	estudaria	O aluno avisou que estudaria a matéria.
Nós	estudariamos	O professor disse que estudariamos sobre verbos na aula de hoje.
Vocês	estudariam	Vocês estudariam ASL naGallaudetnos EUA se conseguissem bolsa de estudos.
Eles	Estudariam	Elas estudariam português com a professora Júlia.

REFERÊNCIAS

- LIARI, Rodolfo. Introdução à Semântica, brincando com a gramática. São Paulo; Contexto, 2013.
- PERINI, Mário Alberto. Gramática descritiva do Português. São Paulo: Ática, 2005.
- VARGAS, M. V. Verbos e Práticas Discursivas. São Paulo; Contexto, 2011.

CONJUGAÇÃO VERBAL DO PORTUGUÊS

- **MODO INDICATIVO:** Apresenta certeza, precisão do falante perante o fato (algo concreto, real).
- Ex.: Eu aprendo português como segunda língua.

INDICATIVO – 2ª Conjugação: Verbo APRENDER		
PRESENTE		Apresenta um fato que ocorre no momento da fala ou a uma atividade habitual. Ex.: Eu aprendo português facilmente.
Eu	aprendo	Eu aprendo português com facilidade.
Você	aprende	Você aprende português na escola.
Ele	aprende	Ele(a) aprende a falar com a fonoaudióloga.
Nós	aprendemos	Nós aprendemos português na UFU.
Vocês	aprendem	Vocês aprendem português no IFTM.
Eles	aprendem	Eles aprendem português no SESC.

PRETÉRITO (PASSADO) IMPERFEITO		Indica um processo passado não totalmente concluído, revela o fato em sua duração. Ex.: Ele aprendia inglês com um amigo americano.
Eu	aprendia	A cada dia que passava eu aprendia mais sobre a vida.
Você	aprendia	O professor não conseguia se comunicar contigo, por isso você não aprendia bem.
Ele	aprendia	Ela aprendia matemática com a amiga.
Nós	aprendíamos	Nós aprendíamos como ajudar as pessoas.
Vocês	aprendiam	Vocês aprendiam Libras atrasados.
Eles	aprendiam	Luiza e Neli (elas) aprendiam a tricotar com a avó.

PRETÉRITO PERFEITO		Indica um fato passado já concluído. Ex.: Paula aprendeu fazer pizza de <u>estrongnufe</u> .
Eu	aprendi	Eu aprendi a falar por meio de profissional de fonoaudiologia.
Você	aprendeu	Você aprendeu muito com as experiências do dia-a-dia.
Ele	aprendeu	Niro (ele) aprendeu como ir à São Paulo sozinho.
Nós	aprendemos	Nós aprendemos muito no curso em São Paulo.
Vocês	aprenderam	Vocês aprenderam muito sobre variação linguística da Libras.
Eles	aprenderam	Eles aprenderam como desenvolver o projeto.

Futuro do Presente		Indica um fato posterior ao momento em que se fala (indica compromisso). Ex.: Quando fizer um curso de informática, aprenderei como mexer no computador.
Eu	aprenderei	Eu aprenderei português na UFU.
Você	aprenderá	Você aprenderá português na UFU.
Ele	aprenderá	João aprenderá matemática com a professora Zanúbia.
Nós	aprenderemos	Aprenderemos português na forma escrita, só.
Vocês	aprenderão	Após terminar o curso de português Acadêmico, vocês aprenderéis inglês.
Eles	aprenderão	Danilo e Paula aprenderão português na UFU.

Futuro do Pretérito		Expressa incerteza, surpresa e indignação, faz referência à algo que poderia ter acontecido posteriormente a uma situação no passado. EX.: Ontem você disse que aprenderia português facilmente.
Eu	aprenderia	Eu disse que aprenderia rápido.
Você	aprenderia	Você disse que aprenderia português facilmente.
Ele	aprenderia	O aluno aprenderia as regras do jogo de xadrez hoje.
Nós	aprenderíamos	O professor disse que aprenderíamos sobre verbos na aula de hoje.
Vocês	aprenderiam	Vocês aprenderiam ASL se tivessem contato com surdos americanos.
Eles	aprenderiam	Eles aprenderiam português com a professora Júlia.

REFERÊNCIAS

- LIARI, Rodolfo. Introdução à Semântica, brincando com a gramática. São Paulo; Contexto, 2013.
- PERINI, Mário Alberto. Gramática descritiva do Português. São Paulo: Ática, 2005.
- VARGAS, M. V. Verbos e Práticas Discursivas. São Paulo; Contexto, 2011.

CONJUGAÇÃO VERBAL DO PORTUGUÊS

- **MODO INDICATIVO:** Apresenta certeza, precisão do falante perante o fato (algo concreto, real).

Ex.: Não discuto sobre política agora.

INDICATIVO – 3ª Conjugação: Verbo DISCUTIR		
PRESENTE		Apresenta um fato que ocorre no momento da fala ou a uma atividade habitual. Ex.: Eu não discuto esse assunto com você hoje
Eu	discuto	Eu Não discuto mais com você sobre esse assunto.
Você	discute	Você discute política nas redes sociais?
Ele	discute	Ele discute com a esposa todos os dias.
Nós	discutimos	Nós discutimos agora sobre a organização do evento.
Vocês	discutem	Vocês discutem sobre o uso do verbo no presente do indicativo.
Eles	discutem	Eles discutem sobre futebol.

PRETÉRITO (PASSADO) IMPERFEITO		Indica um processo passado não totalmente concluído, revela o fato em sua duração. Ex.: Ele discutia sobre a questão da surdez com os amigos.
Eu	discutia	Eu discutia sobre histórias infantis quando criança.
Você	discutia	Você discutia com seu pai porque ele não queria que você saísse a noite.
Ele	discutia	Ela discutia com o pai por causa do vestido curto.
Nós	discutíamos	Nós discutíamos sobre futebol quando o professor chegou.
Vocês	discutiam	Vocês discutiam sobre o livro de Bakhtin em grupos.
Eles	discutiam	Elas discutiram por ciúme do namorado.

PRETÉRITO PERFEITO		Indica um fato passado já concluído. Ex.: Paula discutiu sobre Libras com o professor.
Eu	discuti	Eu discuti sobre o ensino de Libras na reunião.
Você	discutiu	Você discutiu sobre crise política no Brasil.
Ele	discutiu	Niro discutiu com o professor por causa da prova.
Nós	discutimos	Nós discutimos sobre o ensino de Português para surdos no Seminário.
Vocês	discutiram	Vocês discutiram sobre o papel do professor surdo no ensino bilíngue para surdos.
Eles	discutiram	Eles discutiram em como desenvolver o projeto.

Futuro do Presente		Indica um fato posterior ao momento em que se fala (indica compromisso). Ex.: Amanhã discutirei com você sobre o trabalho a realizar.
Eu	discutirei	Depois discutirei contigo sobre o tema da redação do ENEM.
Você	discutirá	Você discutirá com seus pais sobre a herança da família.
Ele	discutirá	João discutirá o ensino de matemática para surdos com a professora Zanúbia.
Nós	discutiremos	Discutiremos sobre a educação de surdos com a Secretaria da Educação.
Vocês	discutirão	Vocês discutirão futebol com os amigos.
Eles	discutirão	Eles discutirão ética e política com a turma.

Futuro do Pretérito		Expressa incerteza, surpresa e indignação, faz referência à algo que poderia ter acontecido posteriormente a uma situação no passado. EX.: você disse que discutiria o problema de forma pacífica.
Eu	discutiria	Eu discutiria contigo se fosse para o seu próprio bem.
Você	discutiria	Você disse que discutiria sobre o passeio no Parque do Sabiá.
Ele	discutiria	O aluno discutia sobre as regras do jogo de xadrez com o professor.
Nós	discutiríamos	O professor disse que discutiríamos sobre verbos na aula de hoje.
Vocês	discutiriam	Vocês discutiriam sobre identidade surda na aula de Libras.
Eles	discutiriam	Elas discutiriam sobre o ensino de português com a professora Júlia.

REFERÊNCIAS

- LIARI, Rodolfo. Introdução à Semântica, brincando com a gramática. São Paulo; Contexto, 2013.
- PERINI, Mário Alberto. Gramática descritiva do Português. São Paulo: Ática, 2005.
- VARGAS, M. V. Verbos e Práticas Discursivas. São Paulo; Contexto, 2011.

Apêndice E - Conjunções – conectivos

CONJUNÇÕES		
CLASSIFICAÇÃO DAS CONJUNÇÕES		
Conjunções		Aditivas
		Adversativas
	Coordenadas	Alternativas
		Conclusivas
		Explicativas
		Integrantes
		Causais
		Comparativas
	Subordinadas	Concessivas
		Condicionais
		Conformativas
		Consecutivas
		Temporais
		Finais
		Proporcionais

Conjunções coordenadas
Aditivas: e, nem, não só... mas também;
Adversativas: mas, porém, entretanto, no entanto, contudo, todavia, não obstante;
Alternativas: ou...ou, quer... quer, seja... seja;
Conclusivas.: portanto, logo, assim, pois (quando usada após o verbo), por isso;
Explicativas: porque, porquanto, que, pois (quando usado antes do verbo);
Conjunções subordinadas
Integrantes: que, se.
Causais: porque, pois, por isso, uma vez que, já que, visto que, que;
Comparativos: mais que, menos que, menor que, maior que, pior que, melhor que, tal qual, tanto quanto, como, assim como, bem como.
Concessivas: Por mais que, por menos que, apesar de que, embora, conquanto, mesmo que, ainda que, se bem que.
Condicionais: Se, caso, salvo se, desde que, contanto que, dado que, a menos que, a não ser que.
Conformativas: conforme, segundo, como.
Consecutivas: de maneira que, de forma que, de sorte que, de modo que.
Temporais: depois que, até que, desde que, cada vez que, todas as vezes que, antes que, sempre que, logo que, quando.
Finais: para que, a fim de que.
Proporcionais: a proporção que, ao passo que, à medida que, à proporção que.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor, com base em Perini (2005).

Apêndice F - Roteiro de atividades

EXERCÍCIOS – VERBOS

1. Coloque, no quadro abaixo, os verbos nos lugares certos.

Vestir	Andar	Receber	Amar	Partir
Prender	Medir	Contar	Trazer	Comer
Estudar	Subir	Falar	Esconder	ouvir

1ª conjugação	2ª conjugação	3ª conjugação

2. Destaque os verbos nas frases abaixo:

- Os meninos jogam bola.
- Marcelo estuda muito.
- Vera corre na praia.
- O sorveteiro vende sorvete.
- Papai viaja de ônibus.
- Os meninos brincavam com a bola.
- Papai me chamou para passear no parque.
- Entrei, falei com o diretor.
- Ao sentir as patadas, o lobo correu.
- Tu és forte, és corajoso e conhece tudo.
- A borboleta tem asas coloridas.

3. Nas frases abaixo, passe os verbos para o tempo presente do indicativo.

- Eu entrei em casa.
- Eles receberam presentes.
- Fechei os olhos com força.
- Antero viajará para o Recife.
- Paula estudou na UFU.

4. Conjugue estas frases com o verbo COMPRAR no tempo presente.

- Eu _____ a bola.
- Você _____ o livro.
- Ele _____ a panela.
- Nós _____ o relógio.
- Vocês _____ a TV.
- Eles _____ o carro.

5. Conjugue estas frases com o verbo BEBER no tempo pretérito perfeito.

- a) Eu _____ água gelada.
- b) Você _____ guaraná no almoço.
- c) Ele _____ chá antes de dormir.
- d) Nós _____ vinho.
- e) Vocês _____ leite com chocolate.
- f) Eles _____ champanhe na festa.

6. Conjugue estas frases com o verbo DIRIGIR no tempo pretérito imperfeito.

- a) Eu _____ a carroça quando morava no sítio.
- b) Você _____ a moto vermelha.
- c) Ela _____ uma BMW zero.
- d) Nós _____ o carro de nossos pais.
- e) Vocês _____ ônibus articulado.
- f) Eles _____ caminhão pipa.

7. Escolha os verbos do quadro para completar as frases abaixo (sobre um).

- a) Luna _____ um livro ontem.
- b) O periquito _____ o tempo todo.
- c) O pintor _____ a parede da sala.
- d) Ana _____ frutas de manhã.
- e) O açougueiro _____ carne.
- f) Meu amigo _____ para São Paulo.
- g) Meu sobrinho _____ em tudo o que _____.
- h) O menino _____ na água suja.

8. Reescreva as frases trocando o verbo do pretérito para o futuro do presente.

- a) Eu comi o bolo.
- b) Ele vendeu o anel.
- c) Ele recebeu a visita.
- d) Vocês bateram na porta.
- e) Eles receberam a caixa.
- f) Você bebeu o suco.
- g) Ele ofereceu as flores.
- h) Eles escreveram as cartas.

9. Reescreva as frases trocando o verbo para o pretérito imperfeito.

- a) Vocês correm no jardim.
- b) Ela levanta cedo.
- c) Mamãe comprará maçãs.
- d) Paulo jogará bola no domingo.
- e) Eu gosto de estudar.

- f) Vitor encontrará seu primo no clube.
- g) Os meninos brincam de bola.
- h) Nós viajaremos no feriado.

10. Escreva uma frase com os verbos indicados abaixo.

- a) Esperar (presente):
- b) Emprestar (passado perfeito)
- c) Ganhar (passado imperfeito)
- d) Perder (futuro do presente)
- e) cumprir (futuro do passado)

11. Assinale a alternativa que preenche corretamente as lacunas

1. O intruso já tinha sido _____ .
2. Não sabia se já haviam _____ a casa.
3. Mais de uma vez lhe haviam _____ a vida.
4. A capela ainda não havia sido _____ .

- a) expulsado, coberto, salvo, benzida.
- b) expulso, cobrido, salvo, benzida.
- c) expulsado, cobrido, salvado, benta.
- d) expulso, coberto, salvado, benta.
- e) expulsado, cobrido, salvo, benzida

12. Assinale a alternativa que completa corretamente os espaços em branco:

“É preciso que _____ novidades interessantes que _____ e _____ ao mesmo tempo”.

- a) surjam – divertem – instruam;
- b) surjam – divirtam – instruam;
- c) surjam – divirtam – instruem;

- d) surgem – divertem – instruem;
- e) surgem – divirtam – instruam.

13. “No desempenho de tuas funções, _____ atencioso com todos, _____ ser útil sempre e não _____ as tuas responsabilidades”.

- a) sê – procure – negue;
- b) seja – procura – negue;
- c) seja – procure – negue;
- d) sê – procura – negues;
- e) seja – procura – negues.

14. Leia o texto abaixo e responda as questões a, b, c e d conforme solicitado:

O Brutal Preconceito

Eu completei 28 anos de jornalismo. Nestes anos todos, tive somente três causas obsessivas: o abrandamento da discriminação contra os negros, a atenuação da política que barra nas empresas privadas o ingresso de empregados com mais de 40 anos e a humanização dos presídios. Mesmo quando eu era exclusivamente cronista esportivo, defendia estas três causas com entusiasmo nos meus comentários, embora minha posição tivesse sido sempre isolada e sem repercussão.

(<http://wp.clicrbs.com.br/paulosantana/2011/12/30/o-brutal-preconceito/?topo=13,1,1,,13>)

Marque V (verdadeiro) ou F (falso):

- a) O jornalista utiliza o pretérito perfeito sobre seu tempo de profissão.()
- b) O jornalista utiliza o pretérito perfeito para falar das três causas que defendia.()
- c) O jornalista utilizou o pretérito imperfeito para informar sua atuação como cronista esportivo.()
- d) Quando tratava de assuntos esportivos, também defendia as causas mencionadas.()

Apêndice G - Roteiro de atividades (resumo)**GÊNERO TEXTUAL****Resumo Escolar/Acadêmico**

Leia os resumos a seguir do artigo “*A cultura da paz*” de Leonardo Boff¹. Mesmo sem ainda ter lido o texto mencionado, assinale o resumo que acredita ser o melhor resumo escolar/acadêmico.

RESUMO 1

Ele diz que a cultura dominante se caracteriza pela vontade de dominação da natureza e do outro. É possível superar a violência? Freud diz que é impossível controlar o instinto de morte. Boff diz que a evolução humana sempre esteve regida pela violência. Em segundo lugar, a cultura patriarcal instalou a dominação da mulher pelo homem e que a lógica de nossa cultura é a competição. Veja-se, por exemplo, o número de atos de violência contra a mulher em São Paulo. Precisamos opor a cultura da paz à cultura da violência. Onde buscar as inspirações para a cultura da paz? Somos seres sociais e cooperativos, temos capacidades de afetividade. O homem pode intervir no processo de evolução. Desde os tempos de César Augusto, os filósofos acham que o cuidado é a essência do ser humano. Gandhi, Dom Hélder Câmara e Luther King são figuras que deram exemplo de comportamento humano. Eu acho que todos nós devemos lutar pela paz.

RESUMO 2

Leonardo Boff inicia o artigo “*A cultura da paz*” apontando o fato de que vivemos em uma cultura que se caracteriza fundamentalmente pela violência. Diante disso, o autor levanta a questão da possibilidade de essa violência poder ser superada ou não. Inicialmente, ele apresenta argumentos que sustentam a tese de que seria impossível, pois as próprias características psicológicas humanas e um conjunto de forças naturais e sociais reforçariam essa cultura da violência, tornando difícil sua superação. Mas, mesmo reconhecendo o poder dessas forças, Boff considera que, nesse momento, é indispensável estabelecermos uma cultura da paz contra a da violência, pois esta estaria nos levando à extinção da vida humana no planeta. Segundo o autor, seria possível construir essa cultura, pelo fato de que os seres humanos são providos de componentes genéticos que nos permitem sermos sociais, cooperativos, criadores

e dotados de recursos para limitar a violência e de que a essência do ser humano seria o cuidado, definido pelo autor como sendo uma relação amorosa com a realidade, que poderia levar à superação da violência. A partir dessas constatações, o teólogo conclui, incitando-nos a despertar as potencialidades humanas para a paz, construindo a cultura da paz a partir de nós mesmos, tomando a paz como projeto pessoal e coletivo.

RESUMO 3

No artigo “A cultura da paz”, Leonardo Boff defende a necessidade de construirmos a cultura da paz a partir de nós mesmos. O autor considera que isso é possível, uma vez que o homem é dotado de características genéticas especiais que lhe permitiriam vencer a violência.


Assinale as alternativas que justifiquem a escolha do melhor resumo dentre os três que foram dados.

- a. ☐ correção gramatical e léxico adequado à situação escolar/acadêmica;
- b. ☐ seleção das informações consideradas importantes pelo leitor e autor do resumo;
- c. ☐ seleção das informações colocadas como as mais importantes no texto original;
- d. ☐ indicação de dados sobre o texto resumido, no mínimo autor e título;
- e. ☐ o resumo permite que o professor avalie a compreensão do texto lido, incluindo a compreensão global, o desenvolvimento das ideias do texto e a articulação entre elas;
- f. ☐ apresentação das ideias principais do texto e de suas relações;
- g. ☐ comentários pessoais misturados às ideias do texto;
- h. ☐ menção ao autor do texto original em diferentes partes do resumo e de formas diferentes;
- i. ☐ menção de diferentes ações do autor do texto original (o autor questiona, debate, explica...);
- j. ☐ texto compreensível por si mesmo;
- k. ☐ cópia de trechos do texto original sem guardar as relações estabelecidas pelo autor ou com relações diferentes.

O gênero resumo escolar/acadêmico e outros gêneros

1. Observe a diagramação dos textos que seguem e o veículo em que foram divulgados e tente identificar a que gênero pertencem. Se tiver dúvida, leia os textos e observe expressões que indicam opinião/avaliação do autor.

- () resumos de filme
 () resumo (introdutório a artigo científico) ou *abstract*.
 () resumo de livro
 () crítica de filme
 () resenha crítica de livro
 () quarta capa (ou contracapa) de livro

TEXTO 1	Texto 2
<p>DIA 29, DOMINGO 22h</p>  <p>Ben Kingsley (esq.) e Liam Neeson</p> <p>O Oskar dos judeus</p> <p>A Lista de Schindler é uma obra-prima e pode ser considerado um dos melhores trabalhos do diretor Steven Spielberg. Baseado em fatos reais, narra a história do empresário polonês Oskar Schindler (Liam Neeson), que usou quase todo o seu dinheiro para libertar mais de mil judeus de campos de concentração nazistas durante a Segunda Guerra Mundial. O filme, inédito no AXN, ganhou sete das doze estatuetas do Oscar ao qual foi indicado.</p>	<p>Por que Urania volta à ilha na qual jurou nunca mais pisar? Por que se sente vazia e chorou de medo desde os catorze anos? Por que nunca teve um único amor?</p> <p>Em <i>A festa do Rode</i>, o esperado e magistral novo romance de Mario Vargas Llosa, assistimos a um duplo retorno. Enquanto Urania visita o pai em Santo Domingo, voltamos a 1961, quando a capital dominicana ainda se chamava <i>Ciudad Trujillo</i>. Ali, um homem tiraniza três milhões de pessoas sem saber que se trama uma maquiavélica transição para a democracia.</p> <p>Vargas Llosa, um clássico contemporâneo relata o fim de uma era dando voz, entre outros personagens históricos, ao implacável general Trujillo, apelido O bode, e ao sossegado e hábil doutor <i>Balaguer</i> (eterno presidente da República Dominicana).</p> <p>Com um rumo e uma precisão dificilmente superáveis, este peruano universal mostra que a política não raro consiste em abrir o caminho entre, cadáveres que a inocência também pode se transformarem truífância.</p> <p>Um livro para não perder as raízes, um romance que já é história.</p> <p>ISBN 85 354 4211 X</p> <p>9 783535 402117</p> <p>Visite nosso site: http://www.edmundarim.com.br</p>

Texto 3



Scliar: história da melancolia

Saturno nos Trópicos, de Moacyr Scliar (Companhia das Letras; 274 páginas; 29 reais) Em seu novo livro, o gaúcho Moacyr Scliar deixa a ficção de lado e investe em outra de suas especialidades: o ensaio. **Saturno nos Trópicos** é um estudo sobre a melancolia, e custou cinco anos de pesquisa ao escritor. Não se trata de uma obra difícil: ao contrário, sua linguagem é sempre acessível e envolvente. Scliar enfoca o tema em vários momentos históricos. Fala da Idade Média, dos tempos da peste negra e da Renascença dos grandes avanços científicos. Mas seu objetivo é. Sobretudo, compreender a melancolia a moda brasileira e traçar uma história dela. Scliar examina a cultura nacional desde os primeiros tempos até o século XX tratando de personagens como Jeca Tatu, de Monteiro Lobato, e Macunaíma, de Mário de Andrade.



VEJA, 28 de maio de 2013

TEXTO 4

Resumo

O objetivo do artigo é o de fornecer uma descrição do método concebido para a coleta de dados referentes às representações dos operários do chão-de-fábrica a respeito do jornal da empresa. Os pressupostos teóricos provêm de várias correntes, incluindo-se aí a teoria bakhtiniana, a psicologia do trabalho, o interacionismo sócio-discursivo e a sociologia. Os resultados das análises apontam para a eficácia do método para a coleta desses dados.

Palavras-chave: método; leitura; trabalho; grupos homogêneos.

Texto 5

10.1111/j.1365-3113.2011.04562.x

© 2004 Blackwell Publishing Ltd *Journal of Internal Medicine* 255: 103–110

© Society for Applied Anthropology 2009

Apêndice H - Produções textuais iniciais – gênero *relato de experiência vivida*

Participante	Texto inicial – Relato de experiência vivida
Miriam	<p align="center">RELATO</p> <p>Meu nome é Miriam, tenha um irmão mais velho do que eu, sou única surda da minha família, eu nasci ouvinte, aos 6 meses teve meningite, ao qual vim a ficar surda, eu estudei na Heinicke, onde ensinava a falar, não podia usar libras, até os 7 anos de idade foi aprender Libras atrasado, fui estudar na escola da prefeitura onde aprender Libras para os surdos no Ensino Fundamental, tive dificuldades com as palavras! Escrevo muitas palavras erradas, sempre fui muito tímida, fui estudar casa da professora, ela ensinava palavras e Libras de sinal aprender muito coisa.</p> <p>Fui estudar na escola da prefeitura só duas surdas tarde na escola e das professoras ensinava palavras, fazer treino estudar, até os 13 anos de idade foi entendia alguns para palavras. Depois o ensino médio escola L'Epée para surdos, conversava todos os dias com surdos e ouvintes, um foi pouco dificuldade comunicava com os ouvintes não entendo que eu escrevo de uma pouco palavras de bem português errando alguns. também os surdos me provocavam que eu não saber escrevo de português bom, tive ruins os colegas não quer conversar, eles não tinham paciência para como ser surdas não e todos, não me desistia continuei conversava os ouvintes como aprender os ele conversava, mas também eles escrevem de palavras português alguns errando, eu aprender com eles.</p> <p>Fui trabalhava com os colegas conseguem de cominavas ficar interessante que uma colega me ajuda muito, deve foi envolvido pouco de escrevo bem de português até momento, também faculdade muito palavras mais função reconhece mais, mas ainda estou aprender até agora.</p>
Luciana	<p>Eu sou surda, era nasci ouvinte filho único em São Paulo, eu tinha 3 anos ocorreu ter problema de audição, minha mãe me levou ao médico audiologo na tentativa de correção, começar a usar aparelho auditivo, mas eu não consegui falar! Minha mãe estava muita preocupada porque perdeu a audição então, era difícil quando eu tinha 5 anos usar aparelho auditivo e minha oralização que eu estava muito sofrendo por causa de cabeça de dor mas minha mãe não aceito exigir continuar usar aparelho auditivo mas eu tinha sacrifício.</p> <p>Eu era criança quando eu tinha 7 anos começar que o professor de ensinar em Libras eu aprender em Libras, as aulas de sala os professores estavam explicando que eu não entendia nada porque não terá um intérprete de Libras é muito difícil até há cinco anos as aulas de sala serie 6º anos a primeira vez intérprete de Libras que eu não conhecia porque eu não sabia nada, quando eu tinha 12 anos parei tirar usar aparelho auditivo porque eu não gostei por causa de barulho.</p> <p>Quando eu tinha 14 anos começar eu aprender português, eu escrevi português mas é muito difícil, mas eu me esforço estudei muito é melhor desenvolver.</p>
Gabriel	<p>Eu sou Gabriel, fui nascido em Campinas, tenho 19 na idade atual, na época, quando era criança, tinha muita dificuldade de aprender na escola, porque eu não tinha experiência do estudo, mas sim pelo esforço, pois eu era deficiente auditivo (no anterior), mas eu aprender falar através pra profissional de fonoaudiologia, mas agora estou surdo, porque antes não tinha conhecimento em segunda língua sinais no Brasil</p>

	<p>e na comunidade surda, mas eu era teimoso aprender em Libras! Por atual, abriram das experiencia nova que eu estou totalmente inesquecível.</p> <p>Na época, no ano de 2017, fazia o curso de pré-vestibular para o preparatório do enem, mas era muito ocorrido no estudo, pois eu não conseguir passar no vestibular e depois eu tornei a estudo o curso novamente, porque nunca vou desistir o meu sonho que eu já tinha realizado, mas o sonho não tem limite para desistir, portanto que, por nesse momento, fui aprovado engenharia civil na universidade federal em Joinvile, mas eu tinha sonho passa na universidade federal, para que a educação valoriza o discente.</p>
Victor	<p>Meu nome é Victor, filho do pai João, Filho de Maria, e irmão Luis, esses são a minha família , e tenho 28 anos. Com meu primeiro ano de idade apareceu sintoma de febre e dores de ouvido, e lá peguei uma virose que chama MEGAVIRUS. Entrei numa escola que era Pré serie e minha professora me chamava pelo nome eu não respondia, novamente ela chamou e não teve resposta, e falava tudo errado, e a professora notou, esse menino deve ter uma perda de audição e ela chamaram os meus pais. Os meus pais compareceram na escola e a professora falou que o Victor tem uma perda, bom fazer exames de ouvido, embora no passado não tinha essa tecnologia que tem hoje de teste de ouvido. E fizeram o exame e deram positivo da minha perda de audição! Fiz fono desde dos meus 11 anos de idade.</p> <p>E meus pais sempre do meu lado dando muito apoio, e fazendo tudo por mim. De lá conheci a Libras com meus 11 a 12 anos de idade com uma Instrutora de Libras em uma escola fundamental, e amando essa língua, alias que é primeira língua da minha vida. Conclui meu ensino fundamental e ensino médio. E comecei a estudar musica no Centro cultural, em violão, depois teclado e agora em bateria. Comecei a fazer faculdade de HISTÓRIA, em faculdade particular, lá sofri muito tinha muita barreiras que só dificultava muito, tranquei o curso, me formei em técnico de musica de bateria. Trabalho também em instituição que presta serviço para órgãos públicos, que é a IFSINAIS. E comecei fazer a graduação que mais gosto de fazer que é a faculdade de Línguas, estou no 5 período, e buscando conhecimentos em congressos, eventos e aprofundando o aprendizado nesse graduação. Isso eu devo muito por tudo que meus pais faz por mim, eles são heróis da minha vida, minha base. Essa é a minha vida.</p>

Apêndice I - Produções textuais finais – gênero *relato de experiência vivida*

Participant e	Texto final – Relato de experiência vivida
Miriam	<p align="center">RELATO</p> <p>Meu nome é Miriam tenho um irmão mais velho do que eu, sou única surda da minha família, nasci ouvinte, aos seis meses tive meningite, ao qual vim a ficar surda, estudei na Heinicke, onde ensinava a falar. Não podia usar Libras, Estudei na Heinicke até os Sete anos de idade, aprendi Libras atrasado. Fui estudar na escola da prefeitura onde ensinava Libras para os surdos o Ensino Fundamental, tive dificuldades com as palavras, escrevia muitas palavras erradas, sempre fui muito tímida, fui estudar casa da professora, ela ensinava palavras e sinais da Libras aprendi muita coisa. Na escola da prefeitura só duas surdas tarde na escola AEE as professoras ensinava palavras, treinar e estudar ate os 13 ano de idade entendia algumas poucas palavras. Depois o ensino médio Escola Estadual L’Epée, conversava todos os dias com surdos e ouvintes, eu sentia um pouco de dificuldade para me comunicar com os ouvintes não entendiam bem que eu escrevia em português errando algumas poucas palavras também os surdos me provocavam porque eu não sabia escrever bem em português, e sentia mal porque os colegas não queriam conversar, eles não tinham paciência para como as surdas, mas não e todos. Não desisti e continuei a conversar com os ouvintes e aprendi e conversava com eles, mas também eles escreviam algumas palavras erradas em português, mesmo assim eu aprendi com eles.</p> <p>Eu trabalhava com os colegas conseguia me comunicar foi interessante que uma colega me ajudava muito, fui envolvida pouco a pouca melhorando a escrita bem português até momento. Também na faculdade muitos palavras e funções reconhecendo mais profundo o Português, mas ainda estou aprendendo até agora.</p>
Luciana	<p>Eu sou surda, filha única nasci ouvinte em São Paulo, eu tinha 3 anos tive problema de audição, minha mãe me levou ao médico audiologo na tentativa correção, comecei a usar aparelho auditivo mas eu não conseguia falar. Minha mãe estava muita preocupada porque perdi a audição, quando eu tinha 5 anos sentia dificuldade em usar o aparelho auditivo e com minha oralização eu estava sofrendo muito por causa de dor de cabeça, mas minha mãe não aceitava que deixasse de usar e exigia que eu continuasse a usar aparelho auditivo mas eu sacrifício.</p> <p>Quando eu tinha 7 anos comecei a aprender, um professor me ensinou Libras, mas nas aulas em sala os professores estavam explicando e eu não entendia nada porque não tinha um intérprete de Libras. Foi muito difícil até há cinco anos na sala de aulas da 6° série a primeira vez intérprete de Libras que eu não conhecia, quando eu tinha 12 anos parei de usar aparelho auditivo porque eu não gostei por causa de barulho.</p> <p>Quando eu tinha 14 anos comecei a aprender português, eu escrevia o português, foi muito difícil, mas me esforcei, estudei muito e e melhorou meu desenvolvimento.</p>

Gabriel	<p>Eu sou Gabriel, nasci em Campinas, tenho 19 anos de idade, quando criança, tinha muita dificuldade de aprender na escola, não porque eu não tinha experiência do estudo, mas sim pelo esforço, pois eu era deficiente auditivo (no anterior). Aprendi a falar por meio de profissional de fonoaudiologia, agora me sinto surdo, porque antes não tinha conhecimento da segunda língua, a língua de sinais da comunidade surda no Brasil, eu era persistente para aprender Libras. A Libras me abriu possibilidades para experiências novas, fatos que nunca esqueço, No ano de 2017, fazia o curso pré-vestibular preparatório para o ENEM, pois era muito ocorrido no estudo, Eu não conseguia passar no vestibular. Depois voltei a estudar o curso novamente, porque nunca desisti do meu sonho que tinha a realizar, pois o sonho não tem limite e nunca desisti, portanto, fui aprovado em engenharia civil na universidade federal em Florianópolis, pois eu sonhava em entrar na universidade federal, para que a educação valorizasse e reconhecesse o surdo.</p>
Victor	<p style="text-align: center;">Relato minha vida</p> <p>Meu nome é Victor, filho de João e Maria e um irmão Luis, esses são a minha família. Tenho 28 anos. Quando eu tinha 1 ano de idade apareceu sintoma de febre e dores de ouvido e peguei uma virose que chama MEGAVIRUS. Entrei numa escola que era Pré serie, minha professora me chamava pelo nome eu não respondia, novamente ela chamou e não teve resposta e eu falava tudo errado. Então a professora notou, esse menino deve ter uma perda de audição. Ela chamou os meus pais. Os meus pais compareceram na escola e a professora falou que o Victor tem uma perda, bom fazer exame de ouvido. Embora no passado não tinha essa tecnologia que tem hoje de teste de ouvido, fizeram o exame e deu positivo da minha perda de audição. Fiz fono até os meus 11 anos de idade. Meus pais sempre do meu lado dando muito apoio e fazendo tudo por mim. Conheci a Libras com meus 11 a 12 anos de idade com uma Instrutora de Libras em uma escola fundamental, amei essa língua, aliás que é a primeira língua da minha vida. Conclui o ensino fundamental na Escola GALLAUDET e ensino médio na Escola L'Epée. Comecei a estudar música no Centro cultural em violão, depois teclado e por ultimo bateria. Comecei a fazer faculdade de HISTÓRIA em uma faculdade particular, lá sofri muito tinha muitas barreiras que dificultava muito, tranquei o curso. Me formei em técnico em música de bateria. Comecei fazer a graduação que mais gosto de fazer que é faculdade de Línguas. Estou no 5 período. Busco aprofundar meus conhecimentos em congressos e eventos. Também trabalho em instituição que presta serviço para órgãos públicos que é a LFSINAIS. Isso eu devo muito por tudo que meus pais fizeram por mim, eles são os heróis da minha vida, minha base. Essa é a minha vida.</p>

Apêndice J - produções textuais iniciais – gênero resumo

Participante	Texto inicial - Resumo
Miriam	<p style="text-align: center;">Resumo</p> <p>A coleção “Leitura a Produção de textos técnicos e Acadêmicos” os alunos mais Tinha dificuldades que dos cursos de graduação, só problema para os professores não vai entender para os surdos, não conseguem entendem fazer o texto e pesquisas, só alguns um coisa importante mais aprender por conta própria, se não fazer ensinado mais detalhes para atividades escolares e acadêmicos, mais tinha os professores te ajuda mais detalhes e ensinado bem assim de ter de escrever um antigo científico para especial, ele mais esforço pesquisa e artigos científicos, outros. Se bem desenvolvida para fazerem conseguem.</p>
Luciana	<p>Na sala de aulas os alunos, eles são importantes isso sobre o texto resumo, um Professor ensino é melhor mas tem algumas eles têm dificuldade por causa da falta de ensinar atividades de escritas são desenvolvidos deles. Então, nós aproveitamos pesquisa na internet é melhor, eles estudam a conseguir o texto, então vocês nos futuros os professores ensinar e desenvolver.</p>
Gabriel	<p>Em relação da "Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos" mostra às dificuldade são várias dos alunos para o texto no ensino acadêmico e entre outros portanto que o texto é obrigatório por causa do projeto, de relatórios artigos científicos e outros tipos textos, Geralmente causa maior dificuldade para produzir o texto por falta de ensino sistemático desses gêneros que seja orientado por um material didático adequado, ou seja, os alunos são cobrados por aquilo que nunca lhes é ensinados, tendo de aprender por conta própria, intuitivamente, com muito esforço. Em tudo isso, as autoras mostra as proposta de incentivar o alunos a melhorar o texto para contribuir a educação melhor e pelo ensino superior, entretanto om base de desenvolvimento individual ou em grupo podem ajudar aos outros ter mais conhecimentos pela produção de texto.</p>
Victor	<p style="text-align: center;">O meu resumo</p> <p>A Coleção “Leitura e Produção de Textos Técnicos e Acadêmicos” mostra quanto está Crescendo a dificuldade dos alunos surdos que cursa a graduação. Porque quando você faz o estudo no fundamental, médio não é mesma coisa na graduação para produzir um texto usando os gêneros complexas como artigo científicos, livros e entre outros, claro tem cobrança dos professores de alunos surdos que tenham que fazer um texto, nunca será o português perfeitos, sim será um texto razoavelmente desenvolvida. Corre risco de um profissional da área de português pode recusar e identificar o texto fora da língua e não seguindo a regras de formas adequadas pode ser anuladas, assim podemos ter um profissional que conheça a língua dos surdos que possa corrigi-la. Assim os alunos surdos tem a sua imaginação e de forma entender e inspirar e contar a sua história e o texto para os profissionais.</p>

Apêndice K - Produções textuais finais – gênero resumo

Participante	Texto final - Resumo
Miriam	<p align="center">Resumo</p> <p>A coleção “Leitura a Produção de textos técnicos e Acadêmicos” foi produzida por causa da dificuldade dos alunos dos cursos de graduação em escrever textos. Segundo as autoras, muitas vezes os professores não ensinam aos alunos, assim não conseguem entender, para produzir o texto, tendo de aprender por conta própria, também a falta de material didático para um ensino mais detalhado para as atividades escolares e acadêmicas. A coleção tem por objetivo a ajudar os professores com mais detalhes de como ensinar bem, os alunos conseguem escrever um resumo, um artigo científico e outros aspectos dos textos que se bem desenvolvido eles conseguem.</p>
Luciana	<p align="center">Resumo</p> <p>No texto as autores explicam que criaram a coleção porque alguns alunos têm Dificuldade por causa da falta de ensinar atividades de escritas. Para elas é importante que eles aprendam sobre o texto no gênero resumo, um professor ensinar melhor.</p> <p>Então, elas aproveitaram recentes pesquisa, para preparar o livro, assim os professores podem aproveitar para ensinar e melhorar desenvolvimento deles.</p>
Gabriel	<p align="center">Resumo</p> <p>A coleção "Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos", explicam sobre as inúmeras dificuldades dos alunos para produzir texto no ensino acadêmico, porque o texto é obrigatório por causa necessidade da produção de resumos, projetos, de relatórios, artigos científicos e outros tipos textos. Segundo as autoras a maior dificuldade para produzir o texto é por causa da falta de ensino Sistemático desses gêneros que seja orientado por um material didático adequado, muitas vezes, os alunos são cobrados por aquilo que nunca lhes são ensinados, tendo de aprender por conta própria. Por isso, as autoras apresentam a proposta para incentivar os alunos a melhorar a produção do texto contribuindo a melhorar a educação básica e ensino superior. Assim com base no desenvolvimento individual ou em grupo podem ajudar aos outros terem mais conhecimentos para A produção de texto.</p>
Victor	<p align="center">Resumo</p> <p>A Coleção “Leitura e Produção de Textos Técnicos e Acadêmicos” mostra a dificuldade dos alunos que cursam diferentes níveis acadêmicos para produzir textos. Porque quando o aluno estuda no fundamental e médio não é a mesma coisa na graduação para produzir um texto em gêneros complexos como resumo, artigos científicos, entre outros. Os professores cobram dos alunos surdos para produzir um texto, nunca será o português perfeito, mas sim um texto razoavelmente desenvolvido. Segundo as autoras um profissional até corre o risco de ter seus textos recusados por não seguir as regras de forma adequada ao gênero. Assim é importante ter um profissional que conheça a língua dos surdos para corrigi-los. Dessa forma os alunos surdos contarão a sua história de forma compreensível e inspirar outros com seu texto.</p>

ANEXOS

Anexo A - Textos (vídeos) em Libras

Textos (relatos) em Libras usados como exemplos para o trabalho com a produção textual no gênero *relato de experiência vivida*.

1. PIMENTA, Nelson; QUADROS, Ronice Muller de. Curso de Libras 2 – Básico. 1 . Ed. Rio de Janeiro: LSB Vídeo, 2009.
2. LAU, Heliton Diego. Biografia visual. Disponível in: <https://www.youtube.com/watch?v=xX3AgDsA3PQ>. Acesso em 12/03/2019.

Anexo B - Infância (Cap. 15 e 16)

Capítulo 15 - Leitura

Achava-me empoleirado no balcão, abrindo caixas pacotes, examinando as miudezas da prateleira. Meu pai, de bom humor, apontava-me objetos singulares e explicava o préstimo deles.

Demorei a atenção nuns cadernos de capa enfeitada por três faixas verticais, borrões, nódoas cobertas de riscos semelhantes aos dos jornais e dos livros. Tive a idéia infeliz de abrir um desses folhetos, percorri as páginas amarelas, de papel ordinário. Meu pai tentou avivar-me a curiosidade valorizando com energia as linhas mal impressas, falhadas, antipáticas. Afirmou que as pessoas familiarizadas com elas dispunham de armas terríveis. Isto me pareceu absurdo: os traços insignificantes não tinham feição perigosa de armas. Ouvi os louvores, incrédulo.

Aí meu pai me perguntou se eu não desejava inteirar-me daquelas maravilhas, tornar-me um sujeito sabido como Padre João Inácio e o advogado Bento Américo. Respondi que não. Padre João Inácio me fazia medo, e o advogado Bento Américo, notável na opinião do júri, residia longe da vila e não me interessava. Meu pai insistiu em considerar esses dois homens como padrões e relacionou-os com as cartilhas da prateleira. Largou pela segunda vez a interrogação pérfida. Não me sentia propenso a adivinhar os sinais pretos do papel amarelo?

Foi assim que se exprimiu o Tentador, humanizado, naquela manhã funesta. A consulta me surpreendeu. Em geral não indagavam se qualquer coisa era do meu agrado: havia obrigações, e tinha de submeter-me. A liberdade que me ofereciam de repente, o direito de optar, insinuou-me vaga desconfiança. Que estaria para acontecer? Mas a pergunta risonha levou-me a adotar procedimento oposto à minha tendência. Recreei mostrar-me descortês e obtuso, recair na sujeição habitual. Deixei-me persuadir, sem nenhum entusiasmo, esperando que os garranchos do papel me dessem as qualidades necessárias para livrar-me de pequenos deveres e pequenos castigos. Decidi-me.

E a aprendizagem começou ali mesmo, com a indicação de cinco letras já conhecidas de nome, as que a moça, anos antes, na escola rural, balbuciava junto ao mestre barbado. Admirei-me. Esquisito aparecerem, logo no princípio do caderno, sílabas pronunciadas em lugar distante, por pessoa estranha. Não haveria engano? Meu pai asseverou que as letras eram realmente batizadas daquele jeito.

No dia seguinte surgiram outras, depois outras — e iniciou-se a escravidão imposta arditamente. Condenaram-me à tarefa odiosa, e como não me era possível realizá-la convenientemente, as horas se dobravam, todo o tempo se consumia nela. Agora eu não tocava nos pacotes de ferragens e miudezas, não me absorvia nas estampas das peças de chita: ficava sentado num caixão, sem pensamento, a carta sobre os joelhos.

Meu pai não tinha vocação para o ensino, mas quis meter-me o alfabeto na cabeça. Resistiu, ele teimou — e o resultado foi um desastre. Cedo revelou impaciência e assustou-me. Atirava rápido meia dúzia de letras, ia jogar solo. À tarde pegava um côvado, levava-me para a sala de visitas — e a lição era tempestuosa. Se não visse o côvado, eu ainda poderia dizer qualquer coisa. Vendo-o, calava-me. Um pedaço de madeira, negro, pesado, da largura de quatro dedos.

Minha mãe e minha irmã natural me protegeram: arredaram-me da loja e, na prensa do copiar, forneceram-me as noções indispensáveis. Arrastava-me, desanimado. O folheto se puía e esfarelava, embebia-se de suor, e eu o esfregava para abreviar o extermínio.

Isso de nada servia. Chegava outro folheto — e as linhas gordas e safadas, os três borrões verticais, davam-me engulhos. Que fazer? A lembrança do côvado me arregalava os olhos. Mas ia-me pouco a pouco entorpecendo, a cabeça inclinava-se, os braços esmoreciam — e,

entre bocejos e cochilos, gemia a cantiga fastidiosa que Mocinha sussurrava junto a mim. Queria agitar-me e despertar. O sono era forte, enjôo enorme tapava-me os ouvidos, prendia-me a fala. E as coisas em redor mergulhavam na escuridão, as idéias se imobilizavam. De fato, eu compreendia, ronco, as histórias de Trancoso. Eram fáceis. O que me obrigavam a decorar parecia-me insensato.

Enfim consegui familiarizar-me com as letras quase todas. Aí me exibiram outras vinte e cinco, diferentes das primeiras e com os mesmos nomes delas. Atordoamento, preguiça, desespero, vontade de acabar-me. Veio terceiro alfabeto, veio quarto, e a confusão se estabeleceu, um horror de quiproquós. Quatro sinais com uma só denominação. Se me habituassem às maiúsculas, deixando as minúsculas para mais tarde, talvez não me embrutecesse. Jogaram-me simultaneamente maldades grandes e pequenas, impressas e manuscritas. Um inferno. Resignei-me — e venci as malvadas. Duas, porém, se defenderam: as miseráveis dentais que ainda hoje me causam dissabores quando escrevo.

Sozinho não me embaraçava, mas na presença de meu pai emudecia. Ele endureceu algumas semanas, antes de concluir que não valia a pena tentar esclarecer-me. Uma vez por dia o grito severo me chamava à lição. Levantava-me, com um baque por dentro, dirigia-me à sala, gelado. E em- burrava: a língua fugia dos dentes, engrolava ruídos confusos. Livrara-me do aperto crismando as consoantes difíceis: o T era um boi, o D uma peruinha. Meu pai rira da inovação, mas retomara depressa a exigência e a gravidade. Impossível contentá-lo. E o côvado me batia nas mãos. Ao avizinhar-me dos pontos perigosos, tinha o coração de- sarranjado num desmaio, a garganta seca, a vista escura, e no burburinho que me enchia os ouvidos a reclamação áspera avultava. Se as duas letras estivessem juntas, o martírio se reduziria, pois, libertando-me da primeira, a segunda acudia facilmente. Distanciavam-se, com certeza havia na colocação um desígnio perverso — e os meus tormentos se duplicavam.

As pobres mãos inchavam, as palmas vermelhas, ar- roxeadas, os dedos grossos mal se movendo. Latejavam, como se funcionassem relógios dentro delas. Era preciso erguê-las. Finda a tortura, sentava-me num banco da sala de jantar, estirava os braços em cima da mesa, procurando esquecer as palpitações dolorosas. Uns sapos cantavam no açude da Penha; o descaroçador rangia no Cavalo-Morto; d. Conceição, além do beco, se esganiçava chamando as filhas. Estavam ali perto, no alpendre e no corredor, brincando com minhas irmãs, e eu não as enxergava. Os meus olhos molhados percebiam a custo o portão do quintal. As mãos descansavam na tábua, imóveis. Julgo que estive meio louco. E amparei-me ansioso às figurinhas de sonho que me atenuavam a solidão. O mundo feito caixa de brinquedos, os homens reduzidos ao tamanho de um polegar de criança.

Muitas infelicidades me haviam perseguido. Mas vinham de chofre, dissipavam-se. Às vezes se multiplicavam. Depois, longos períodos de repouso. Em momentos de otimismo supus que estivessem definitivamente acabadas.

Agora não alcançava esse engano. As três manchas verticais, úmidas de lágrimas, estiravam-se junto à mão doída, as letras renitentes iriam afligir-me dia e noite, sempre. As réstias que passeavam no tijolo e subiam a parede marcavam a aproximação do suplício. Dentro de algumas horas, de alguns minutos, a cena terrível se reproduziria: berros, cólera imensa a envolver-me, aniquilar-me, destruir os últimos vestígios de consciência, e o pedaço de madeira a martelar a carne machucada.

Afinal meu pai desesperou de instruir-me, revelou tristeza por haver gerado um maluco e deixou-me. Respirei, meti-me na soletração, guiado por Mocinha. E as duas letras amansaram. Gaguejei sílabas um mês. No fim da carta elas se reuniam, formavam sentenças graves, arrevesadas, que me atordoavam. Certamente meu pai usara um horrível embuste naquela maldita manhã, inculcando-me a excelência do papel impresso. Eu não lia direito, mas, arfando penosamente, conseguia mastigar os conceitos sisudos: “A preguiça é a chave da pobreza — Quem não ouve conselhos raras vezes acerta — Fala pouco e bem: ter-te-ão

por alguém.”

Esse Terteão para mim era um homem, e não pude saber que fazia ele na página final da carta. As outras folhas se desprendiam, restavam-me as linhas em negrita, resumo da ciência anunciada por meu pai.

— Mocinha, quem é o Terteão?

Mocinha estranhou a pergunta. Não havia pensado que Terteão fosse homem. Talvez fosse. “Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém.”

— Mocinha, que quer dizer isso?

Mocinha confessou honestamente que não conhecia Terteão. E eu fiquei triste, remoendo a promessa de meu pai, aguardando novas decepções.

Capítulo 16 - Escola

A preguiça, chave da pobreza, e outros conceitos ponderosos lançados na última folha da carta empa- param-se de suor, decompuseram-se, manchando-me os dedos de tinta — e durante alguns dias pude mexer- me no quintal, ver a rua, pisar na calçada, associar-me aos filhos de Teotoninho Sabiá. Inquietava-me na verdade. Não recebi novo folheto, daqueles que se vendiam a cem réis e tinham na capa três faixas e letras quase imperceptíveis. Achava-me aparentemente em liberdade. Mas, arengando com Joaquim, na areia do beco, ou admirando o rostinho de anjo de Teresa, assaltava-me às vezes um desassossego, aterrorizava-me a lembrança do exercício penoso. Vozes impacientes subiam, transformavam-se em gritos, furavam-me os ouvidos; as minhas mãos suadas se encolhiam, experimentando nas palmas o rigor das pancadas; uma corda me apertava a garganta, suprimia a fala; e as duas consoantes inimigas dançavam: d, t. Esforçava-me por esquecê-las revolvendo a terra, construindo montes, abrindo rios e açudes.

As amolações da carta não me saíam do pensamento. “Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém.” Não me explicaram isto — e veio-me grande enjôo às adivinhações e aos aforismos.

Afligia-me recordando a promessa feita no balcão, meses antes. De nada me serviam os conselhos em negrita da última página da carta. Nenhum ganho, talvez por me faltar ainda aprender muito. Conseguia gaguejar sílabas, reuni- las em palavras e, gemendo, engolindo sinais, articular um período vazio. Com certeza minha família não ia conformar- se com resultado tão medíocre: as lições continuariam na sala de visitas, na prensa do copiar, fiscalizadas por Mocinha. Reproduzir-se-iam as durezas da iniciação.

Tentei imaginar livros. Queria vê-los, terminar as férias insossas que me concediam. Sem dúvida estavam próximos: conversas temerosas afastavam-me as ilusões, azedavam-me os brinquedos. Bom virem logo. Piores que o folheto não deviam ser — e esta consideração me incutia alguma confiança no futuro. Mas as duas infames dentais me importunavam, resumiam temores indecisos.

Foi por esse tempo que o negro velho apareceu, limpo, de colarinho, gravata, botinas, roupa de cassineta, óculos. Estranhei, pois não admitia tal decência em negros, e manifestei a surpresa em linguagem de cozinha. Meu pai achou a observação original, enxergou nela intenções inexistentes em mim, referiu-a na loja aos fregueses, aos parceiros do gamão e do solo. Ouvia-a recomposta por seu Afro, completamente desfigurada, com palavras que não me aventuraria a pronunciar. Responsabilizei-me pelas in- terpolações e adquiri uma notoriedade momentânea, embaraçosa. Repugnava-me sair do meu canto e representar, parecia-me que mangavam de mim. O culpado era meu pai. Muitas vezes me havia insultado, excedera-se em punições por causa de duas letras, que intentava eliminar de chofre. Mas isto era indelével. Provavelmente ele desejava enganar- se e enganar os outros. “Estão vendo esta maravilha? Produto meu.” Desdenhava a maravilha, decerto, apresentava objeto falsificado, mas

negociante não tem os escrúpulos comuns das pessoas comuns. Tanto elogiara as mercadorias chinfrins expostas na prateleira que sem dificuldade esquecia as minhas falhas evidentes e me transformava numa espécie de fechadura garantida, com boas molas. O fabricante era ele. À força de repetições, chegaria a supor que fechaduras de boas molas me abriam o entendimento. E recolheria disso alguma vaidade. Tornei-me, de qualquer forma, autor de uma frase aparatosa e amaldiçoei o negro velho, origem dela. Incapaz de forjar semelhante coisa, reconhecia-me instrumento de um embuste e desagradava-me ouvir meu pai alinhar opiniões contraditórias. Essa incoerência reduzia-o, desvalorizava-lhe o julgamento. Agora eu não sabia se efetivamente era um idiota, como ele havia afirmado, inclinava-me a ver na sentença arrasadora precipitação e exagero, às vezes me capacitava de que emitira uma idéia razoável, ampliada por seu Afro. Impossível dizer onde ela estava, como tinha surgido, mas teimavam em aceitá-la, em declará-la minha, e isto me deixava perplexo.

A reviravolta de meu pai alvoroçava-me. O juízo favorável e imprevisto levá-lo-ia talvez a jogar-me segunda isca louvando o papel escrito, engabelar-me, obrigar-me a iniciar a leitura do volume temeroso que me andava na imaginação e estragava os divertimentos na areia do beco. Desgraças iriam surgir. O riso grosso amorteceria, a voz atroaria, rouca, um pedaço de pau me bateria nas palmas das mãos úmidas.

Mas os sustos esmoreceram, vieram receios diversos. Houve um transtorno, e isto se operou sem que eu revelasse que alguma coisa se havia alterado cá dentro. Pouco a pouco mudei. Arrojaram-me numa aventura, o começo de uma série de aventuras funestas. Quando iam cicatrizando as lesões causadas pelo alfabeto, anunciaram-me o desígnio perverso — e as minhas dores voltaram. De fato, estavam apenas adormecidas, a cicatrização fora na superfície, e às vezes a carne se contraía e rasgava, o interior se revolia, abalavam-me tormentos indeterminados, semelhantes aos que me produziam as histórias de almas do outro mundo. Desânimo, covardia.

A notícia veio de supetão: iam meter-me na escola. Já me haviam falado nisso, em horas de zanga, mas nunca me convencera de que realizassem a ameaça. A escola, segundo informações dignas de crédito, era um lugar para onde se enviavam as crianças rebeldes. Eu me comportava direito: encolhido e morno, deslizava como sombra. As minhas brincadeiras eram silenciosas. E nem me afoitava a incomodar as pessoas grandes com perguntas. Em consequência, possuía ideias absurdas, apanhadas em ditos ouvidos na cozinha, na loja, perto dos tabuleiros de gamão. A escola era horrível — e eu não podia negá-la, como negara o inferno. Considerei a resolução de meus pais uma injustiça. Procurei na consciência, desesperado, ato que determinasse a prisão, o exílio entre paredes escuras. Certamente haveria uma tábua para desconjuntar-me os dedos, um homem furioso a bradar-me noções esquivas. Lembrei-me do professor público, austero e cabeludo, arpiei-me calculando o vigor daqueles braços. Não me defendi, não mostrei as razões que me fervilhavam na cabeça, a mágoa que me inchava o coração. Inútil qualquer resistência.

Trouxeram-me a roupa nova de fustão branco. Tentaram calçar-me os borzeguins amarelos: os pés tinham crescido e não houve 'meio de reduzi-los. Machucaram-me, comprimiram-me os ossos. As meias rasgavam-se, os borzeguins estavam secos, minguados. Não senti esfoladuras e advertências. As barbas do professor eram imponentes, os músculos do professor deviam ser tremendos. A roupa de fustão branco, engomada pela Rosenda, juntava-se a um gorro de palha. Os fragmentos da carta de A B C, pulverizados, atirados ao quintal, dançavam-me diante dos olhos. “A preguiça é a chave da pobreza. Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém. D, t, d, t.” Quem era Terteão? Um homem desconhecido. Iria o professor mandar-me explicar Terteão e a chave? Enorme tristeza por não perceber nenhuma simpatia em redor. Arranjavam impiedosos o sacrifício — e eu me deixava arrastar, mole e resignado, rês infeliz antevendo o matadouro.

Suspenderam o suplício, experimentaram-me uns sapatos roxos de marroquim,

folgados. Tive um largo suspiro de consolo passageiro. Pelo menos estava livre dos calos. Para que pensar no resto? Males inevitáveis iam chover em cima de mim. Joaquim Sabiá era feliz. D. Conceição, ocupada no oratório, dirigindo-se aos santos, largava-o na areia do beco.

Lavaram-me, esfregaram-me, pentearam-me, cortaram-me as unhas sujas de terra. E, com a roupa nova de fustão branco, os sapatos roxos de marroquim, o gorro de palha, folhas de almanaque numa caixa, penas, lápis, uma brochura de capa amarela, saí de casa, tão perturbado que não vi para onde me levavam. Nem tinha tido a curiosidade de informar-me: estava certo de que seria entregue ao sujeito barbado e severo, residente no largo, perto da igreja.

Conduziram-me à rua da Palha, mas só mais tarde notei que me achava lá, numa sala pequena. Avizinham-me de uma senhora baixinha, gordinha, de cabelos brancos. Fileiras de alunos perdiam-se num aglomerado confuso. As minhas mãos frias não acertavam com os objetos guardados na caixa; os olhos vagueavam turvos, buscando uma saliência na massa indistinta; a voz da mulher gorda sussurrava docemente.

Dias depois, vi chegar um rapazinho seguro por dois homens. Resistia, debatia-se, mordida, agarrava-se à porta e urrava, feroz. Entrou aos arrancos, e se conseguia soltar-se, tentava ganhar a calçada. Foi difícil subjugar o bicho brabo, sentá-lo, imobilizá-lo. O garoto caiu num choro largo. Examinei-o com espanto, desprezo e inveja. Não me seria possível espernear, berrar daquele jeito, exhibir força, escoicear, utilizar os dentes, cuspir nas pessoas, espumante e selvagem. Tinham-me domado. Na civilização e na fraqueza, ia para onde me impeliam, muito dócil, muito leve, como os pedaços da carta de A B C, triturados, soltos no ar.

RAMOS, Graciliano. *Infância*. São Paulo: Record, 2002, p. 95-108.

Anexo C - Relato Amarildo João Espindola

Relato do primeiro surdo a receber o título de mestre em Rondônia, diplomado pela UNIR

Amarildo João Espindola

Nasci ouvinte e aos sete anos, por conta de uma pneumonia e uso de antibióticos, fiquei surdo. A partir daí, enfrentei idas e vindas a consultórios médicos e fonoaudiológicos em busca da suposta cura para a surdez, contexto sustentado por médicos, fonoaudiólogos e, conseqüentemente, por minha família. Dessa forma, durante todo o restante da infância, o propósito da minha família foi buscar a reabilitação da minha audição, bem como o desenvolvimento da oralização, o que provocou a mudança de cidade com a minha mãe à capital, onde encontraríamos recursos mais desenvolvidos para alcançar tal objetivo.

Estudei em escolas voltadas para estudantes ouvintes, nas quais a Língua Portuguesa era a primeira e única língua. Usava prótese auditiva e me esforçava para compreender e acessar a aprendizagem como os demais alunos, mas essa situação era muito difícil, principalmente porque a Língua Portuguesa é uma modalidade oral-auditiva, que é onde se encontra a minha diferença biológica.

À medida que cresci, especialmente na pré-adolescência, dei-me conta de que o mundo não era composto somente por pessoas ouvintes e muito menos apenas pelos falantes da Língua Portuguesa. Ao encontrar adolescentes surdos pela primeira vez que utilizavam a Língua Brasileira de Sinais (Libras), fui completamente atraído por essa língua e pela cultura surda. No entanto, minha família adiou esse encontro por mais algum tempo.

Somente aos 12 anos pude, de fato, ter contato com pessoas surdas e aprender a Libras. Desde então, definitivamente, me senti com amigos, e melhor, amigos surdos. Minha identidade surda começou sua construção, minha autoestima e meu empoderamento como sujeito surdo, não assujeitado ao mundo ouvinte, tal como o percurso que vinha fazendo até então. Sentia-me livre e completo, pertencente a uma comunidade e feliz.

A partir desse momento iniciei minha reflexão, o sonho de possuir minha autonomia e o desejo cada vez mais profundo de integrar verdadeiramente a comunidade surda crescia em mim. Passei a conviver com amigos surdos, me aprofundi na Libras, me formei no Magistério e, posteriormente, comecei a trabalhar como professor de crianças surdas. Pouco a pouco, adentrei no debate linguístico/político sobre as questões que envolviam a comunidade surda, isto é, sua língua, identidade e cultura.

Em 2008 fui selecionado para o curso de Letras-Libras da Universidade Federal de Santa Catarina. Ali, meu percurso científico-acadêmico dentro da Libras ganhou corpo. Deparei-me com diversas pesquisas e pesquisadores que trabalhavam com essa temática e suas particularidades. Assim, o meu compromisso discente-pesquisador se firmou cada vez mais. Participei de diversos seminários, cursos e apresentei trabalhos em eventos científicos, tal qual, por exemplo, o curso de Variação Linguística em Libras, o que me provocou grande interesse e indagações/inquietações pelo tema.

Continuei a estudar e pesquisar no Curso de Especialização em Libras, o qual conclui em 2012. Comecei a trabalhar como professor de universidade em diversos cursos, onde ministrei a disciplina Língua Brasileira de Sinais. Encontro-me atualmente como professor da Universidade Federal de Rondônia.

Ao mudar para Porto Velho a variação linguística em Libras passou a me chamar mais atenção. Conheço a Libras e suas variações no Paraná e em Brasília, e habitar este lugar me causou um novo impacto no que diz respeito às variações locais. Interessei-me muito pela

cultura local e pelo uso da Libras pela comunidade surda de Porto Velho e Rio Branco, e pensei na possibilidade de fazer um estudo a respeito dessas variações. Além disso, percebi um descompasso no que diz respeito ao quesito quantitativo e qualitativo de pesquisas e publicações na área de Libras na região Sul com relação ao Norte do Brasil, isso também me fez sentir impelido a contribuir com o adensamento das pesquisas nesta região.

Tive minha dissertação aprovada, com o seguinte tema: Variação Linguística na Libras: Estudo de Sinais de Porto Velho (RO) e Rio Branco (AC).

Dessa forma, cheguei ao fim de mais um desafio na minha vida: O Mestrado em Letras, na Universidade Federal de Rondônia. O qual representa um momento de muito orgulho e felicidades. Além de simbolizar o fechamento de um ciclo, entrar no mundo cultural e vibrante de um pedacinho do Brasil, Rondônia, e se deparar surpreso com as variações locais linguísticas em Libras e em Língua Portuguesa, com a miscigenação do povo brasileiro e com a riqueza cultural da cidade de Porto Velho, retratado em suas comidas típicas, frutas, animais silvestres, flora e fauna, só serviram para complementar ainda mais o meu repertório científico e cultural com relação ao Brasil e à Libras. Aprendi muito nesta etapa da minha vida e que venham outros desafios!

ESPÍNDOLA, Amarildo João. Relato do primeiro surdo a receber o título de mestre em Rondônia, diplomado pela UNIR. Porto Velho: UNIR, 2018. Disponível in: https://www.unir.br/noticias_arquivos/25699_relato_amarildo.pdf. Acesso em 12/05/ 2019.

Anexo D - Relato Surdocegueira

RELATO – SURDOCEGUEIRA

José Carlos de Oliveira

Meu nome é José Carlos, terceiro filho de uma família de seis irmãos. De origem de camponeses descendentes de portugueses e alemães. Nasci ouvinte e fui criado na zona rural até os 13 anos de idade. Sempre tive dificuldades com as palavras, entendia muitas palavras erradas, mas nunca me dei conta que poderia ter algum problema de audição, pois naquela época além de a família não ter condições financeiras, era um tempo em que não se tinha muita preocupação com certas circunstâncias da vida cotidiana.

Quando a família se mudou para a cidade, o ambiente de vida mudou completamente e foi nesse momento, associado com uma crise nervosa e gripe muito forte, que percebemos as limitações e dificuldades com relação à audição. Iniciando tratamento médico, a preocupação foi com a correção por meio do uso de aparelho auditivo e medicamentos na tentativa de recuperar a audição. Quatro anos depois, aos dezessete anos percebi a dificuldade com a visão que se degenerou gradativamente em pouco tempo. Sem um diagnóstico médico preciso, somente aos trinta anos de idade que um oftalmologista constatou a atrofia ocular. Nessa condição, entrei em depressão por um período de quase vinte anos, tive muita dificuldade para concluir o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, naquela época não tinha nenhum programa de inclusão. Embora na cidade em que morava tinha uma escola para surdos, para não perder anos de escola, fiquei estudando na escola dita regular. Tive muita dificuldade também para me inserir no mercado de trabalho, dificuldades para as quais tive muito apoio da família em todos os sentidos para superá-las.

Mas a superação e a mudança vieram a partir do momento que decidi aprender a Língua Brasileira de Sinais – Libras, aos trinta e três anos de idade, quando aos poucos fui me afastando das minhas participações na comunidade de ouvintes e me inserindo na comunidade de surdos. Por meio da Libras e da comunidade surda descobri um novo mundo que despertou novos horizontes, foi quando iniciou também a fase de mais autonomia da família.

Em 2005, aos quarenta anos, consegui ingressar na faculdade (Letras-Inglês) na modalidade presencial, momento em que me afastei do trabalho obtendo o auxílio do INSS. Para estudar a faculdade de Letras-Inglês, contei apenas com o apoio de colegas e de alguns professores, pois a faculdade em que estudei não aceitou liberar o acompanhamento de intérprete de Libras, profissional pelo qual eu sempre reclamei na faculdade que era particular. Dois anos depois consegui ingressar no Curso Letras-Libras e como era em outro estado eu não tinha condições financeira para me manter nos cursos simultaneamente, então fiz um acordo com a faculdade onde estudava Letras-Inglês abrindo mão do intérprete para obter 50% de desconto em minhas mensalidades. Em 2008 conclui a faculdade de Letras-Inglês e em 2009 iniciei a especialização em linguística na modalidade à distância, assim continuando com dois cursos simultaneamente, Letras-Libras e especialização.

No Letras-Libras tive a oportunidade de ter intérpretes para acompanhar as aulas presenciais e também alguns professores e tutores sabiam Libras e todos os colegas, exceto um, eram surdos. Nesse curso tive o privilégio de compartilhar experiências com uma colega surdocega e como a universidade providenciou algumas medidas para atender essa colega, que apresentava condição de surdocegueira mais severa do que a minha, eu também fui contemplado com atendimento adequado para a nossa condição de surdocegueira. Embora tenha frequentado o curso por quatro anos com essa colega, parece que não me dei conta dessa condição única na minha vida. Como passei muitos anos praticamente isolado do convívio social, decorrente da depressão e pelo atraso no aprendizado da Libras e da inserção na comunidade surda, sentia

difficuldade em me identificar, passando por três seguimentos sociais diferentes: comunidade ouvinte, comunidade surda e comunidade surdocegos.

Concluindo o Curso de Letras-Libras e também a especialização em 2010, no ano seguinte consegui ingressar no mestrado em Linguística na mesma universidade, a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Dessa forma, me mudei para a cidade de Florianópolis iniciando a vida sozinho, independente da família. Foi quando me deparei com as limitações mais profundas, tanto na condição de surdocegueira, quanto na condição financeira, pois o auxílio do INSS não cobria todas as despesas e para não perder o benefício, que embora não era suficiente, mas fixo, eu não consegui pegar bolsa de estudos no mestrado. A alternativa foi dividir quitinete com um colega, que por coincidência também apresentava algumas características relacionadas à condição de surdocegueira.

Foi durante a realização do mestrado que comecei a encarar e assumir a condição de surdocegueira, embora não participasse de uma associação específica para tal, tive o apoio do Comitê de Acessibilidade e Ambiente de Acessibilidade Informacional – AAI da UFSC, Comitê do qual passei a fazer parte de modo voluntário, por meio de participação em projeto⁷⁸ de apoio aos docentes e funcionários da Associação Catarinense de Cegos - ACIC, que iniciava o atendimento às pessoas DESSE SEGMENTO. Ao passo que ajudava a docente membro do Comitê na orientação dos servidores da ACIC, eu também recebi apoio dessa Instituição como acompanhamento psicológico, orientação e mobilidade (foi quando comecei a usar a bengala) e adaptação ao uso de recursos específicos para baixa visão, adaptando-os para a minha condição de surdocegueira.

A partir dessas experiências, os contatos com pessoas surdocegas e com profissionais da área e também com Instituições especializadas no atendimento às pessoas surdocegas e, sem dúvida, o apoio do Comitê de Acessibilidade e do AAI da UFSC me deram suporte para concluir o mestrado. Durante a realização do mestrado, participei de vários concursos para docente em Universidades, sendo aprovado em um deles e logo após concluir o mestrado no início de 2014 fui nomeado para trabalhar na Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, onde iniciei meu trabalho como docente no ensino de Libras Ensino Superior procurando dar atenção a diversos seguimentos de pessoas com deficiência, em especial aos surdos e surdocegos. Para esse trabalho, contava com o apoio de intérprete e de recursos e tecnologias específicas para leitura e comunicação.

Buscando me encaixar melhor na área em que fui formado consegui redistribuição para a Universidade Federal de Uberlândia - UFU-MG, exercendo a função de professor de Libras e com a atenção voltada aos surdos e aos surdocegos, onde também consegui ingressar no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos iniciando o doutorado em 2017.

Hoje, para a participação na vida profissional e social/comunitária, conto com o apoio de intérpretes, guias-intérpretes (uso de Libras no campo visual reduzido), recursos, tecnologias e estratégias diferenciadas para leitura, comunicação e mobilidade, que embora não resolvem as dificuldades, possibilita levar a vida de modo independente. Assim, considero que as superações são frutos de um processo longo que envolve a força de vontade e a determinação pessoal, bem como o apoio incondicional da família, envolvendo pessoas, profissionais e instituições especializadas que fizeram e fazem a diferença e abrem caminhos para novos horizontes.

OLIVEIRA, José Carlos de. Relato surdocegueira. In: FALKOSKI, Fernanda; MAIA, Shiley Rodrigues. Org. Surdocegueira, OLIVEIRA, José Carlos de. Relato Surdocegueira. In: vencendo desafios e construindo possibilidades. Novo Hamburgo: Sinopsys editora, 2021.

⁷⁸ Projeto desenvolvido por uma docente membro do Comitê em parceria com a Associação Catarinense de Cegos – ACIC.

Anexo E - resumos em Libras

1. MAKHOUL, Ivonne Azevedo; FERREIRA, Rodrigo Augusto. Grupo de estudos de Libras como L2: o que/como as pessoas ouvintes conhecem sobre a pessoa surda? **In:** Revista Brasileira de Vídeo Registros em Libras. Edição nº 002/2016. [artigo em Libras publicado em vídeo, 25m00s]. Florianópolis: UFSC, 2016. Disponível em: <revistabrasileiravrlibras.paginas.ufsc.br>. Acesso em: 12 de abril de 2019.
2. GOMES, Bianca Sena. Efeito do **input** na produção bilíngue bimodal de uma criança coda. **In:** Revista Brasileira de Vídeo Registros em Libras. Edição nº 001/2013. [artigo em Libras publicado em vídeo, 22m18s]. Florianópolis: UFSC, 2013. Disponível em: <revistabrasileiravrlibras.paginas.ufsc.br>. Acesso em: 12 de abril de 2019.
3. CORDEIRO, Raniere Alislan Almeida. Libras: a economia fonológica. **In:** Revista Brasileira de Vídeo Registros em Libras. Edição nº 001/2013. [artigo em Libras publicado em vídeo, 29m19s]. Florianópolis: UFSC, 2013. Disponível em: <revistabrasileiravrlibras.paginas.ufsc.br>. Acesso em: 12 de abril de 2019

Anexo F - O gênero resumo na perspectiva de universitários

O gênero resumo na perspectiva de universitários

Adriana da Silva

(Universidade Federal de Viçosa, adriasilva124@hotmail.com)

RESUMO: A leitura e a produção de textos acadêmicos são atividades que preocupam alunos e professores universitários. O resumo é um gênero acadêmico. Nos últimos anos, alguns pesquisadores se interessaram pelo estudo do gênero resumo, mas percebe-se que ainda é uma produção que exige muito do aluno, pois para escrever um resumo, os alunos devem ler textos, compreendê-los, resumizá-los e produzir um novo texto. Este trabalho pretende focalizar as concepções de resumo de alunos. Vinte e oito alunos responderam a um questionário com duas perguntas: 1. O que é um resumo; 2. Quais os passos a serem seguidos para a elaboração de um resumo. A partir das respostas, discutem-se as concepções desses alunos relacionadas à prática de produção do gênero resumo.

PALAVRAS-CHAVE: gênero, resumo, produção, leitura.

SILVA, Adriana da. O gênero resumo na perspectiva de universitários. In: V SIGET - Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – o ensino em foco. Caxias do Sul, 2009.

Anexo G - Resumo “a cultura da paz”

RESUMO 2

Leonardo Boff inicia o artigo “A cultura da paz” apontando o fato de que vivemos em uma cultura que se caracteriza fundamentalmente pela violência. Diante disso, o autor levanta a questão da possibilidade de essa violência poder ser superada ou não. Inicialmente, ele apresenta argumentos que sustentam a tese de que seria impossível, pois as próprias características psicológicas humanas e um conjunto de forças naturais e sociais reforçariam essa cultura da violência, tornando difícil sua superação. Mas, mesmo reconhecendo o poder dessas forças, Boff considera que, nesse momento, é indispensável estabelecermos uma cultura da paz contra a da violência, pois esta estaria nos levando à extinção da vida humana no planeta. Segundo o autor, seria possível construir essa cultura, pelo fato de que os seres humanos são providos de componentes genéticos que nos permitem sermos sociais, cooperativos, criadores e dotados de recursos para limitar a violência e de que a essência do ser humano seria o cuidado, definido pelo autor como sendo uma relação amorosa com a realidade, que poderia levar à superação da violência. A partir dessas constatações, o teólogo conclui, incitando-nos a despertar as potencialidades humanas para a paz, construindo a cultura da paz a partir de nós mesmos, tomando a paz como projeto pessoal e coletivo.

MACHADO, Ana Rachel; LOUSADA, Eliane ABREU-TARDELLI, Lília Santos. Resumo. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

Anexo H - Artigo “a cultura da paz”

Cultura da paz

Leonardo Boff

A cultura dominante, hoje mundializada, se estrutura ao redor da vontade de poder que se traduz por vontade de dominação da natureza, do outro, dos povos e dos mercados. Essa é a lógica dos dinossauros que criou a cultura do medo e da guerra. Praticamente em todos os países as festas nacionais e seus heróis são ligados a feitos de guerra e de violência. Os meios de comunicação levam ao paroxismo a magnificação de todo tipo de violência, bem simbolizado nos filmes de Schwazenegger como o “Exterminador do Futuro”. Nessa cultura o militar, o banqueiro e o especulador valem mais do que o poeta, o filósofo e o santo. Nos processos de socialização formal e informal, ela não cria mediações para uma cultura da paz. E sempre de novo faz suscitar a pergunta que, de forma dramática, Einstein colocou a Freud nos idos de 1932: é possível superar ou controlar a violência? Freud, realisticamente, responde: “É impossível aos homens controlar totalmente o instinto de morte... Esfaimados pensamos no moinho que tão lentamente mói que poderíamos morrer de fome antes de receber a farinha”.

Sem detalhar a questão, diríamos que por detrás da violência funcionam poderosas estruturas. A primeira delas é o caos sempre presente no processo cosmogênico. Viemos de uma imensa explosão, o big bang. E a evolução comporta violência em todas as suas fases. São conhecidas cerca de 5 grandes dizimações em massa, ocorridas há milhões de anos atrás. Na última, há cerca de 65 milhões de anos, pereceram todos os dinossauros após reinarem, soberanos, 133 milhões de anos. A expansão do universo possui também o significado de ordenar o caos através de ordens cada vez mais complexas e, por isso também, mais harmônicas e menos violentas. Possivelmente a própria inteligência nos foi dada para pormos limites à violência e conferir-lhe um sentido construtivo.

Em segundo lugar, somos herdeiros da cultura patriarcal que instaurou a dominação do homem sobre a mulher e criou as instituições do patriarcado assentadas sobre mecanismos de violência como o Estado, as classes, o projeto da tecno-ciência, os processos de produção como objetivação da natureza e sua sistemática depredação.

Em terceiro lugar, essa cultura patriarcal gestou a guerra como forma de resolução dos conflitos. Sobre esta vasta base se formou a cultura do capital, hoje globalizada; sua lógica é a competição e não a cooperação, por isso, gera guerras econômicas e políticas e com isso desigualdades, injustiças e violências. Todas estas forças se articulam estruturalmente para consolidar a cultura da violência que nos desumaniza a todos.

A essa cultura da violência há que se opor a cultura da paz. Hoje ela é imperativa

É imperativa, porque as forças de destruição estão ameaçando, por todas as partes, o pacto social mínimo sem o qual regredimos a níveis de barbárie. É imperativa porque o potencial destrutivo já montado pode ameaçar toda a biosfera e impossibilitar a continuidade do projeto humano. Ou limitamos a violência e fazemos prevalecer o projeto da paz ou conheceremos, no limite, o destino dos dinossauros.

Onde buscar as inspirações para cultura da paz? Mais que imperativos voluntarísticos, é o próprio processo antropológico a nos fornecer indicações objetivas e seguras. A singularidade do 1% de carga genética que nos separa dos primatas superiores reside no fato de que nós, à distinção deles, somos seres sociais e cooperativos. Ao lado de estruturas de agressividade, temos capacidades de afetividade, compaixão, solidariedade e amorização. Hoje

é urgente que desentranhemos tais forças para conferir rumo mais benfazejo à história. Toda protelação é insensata.

O ser humano é o único ser que pode intervir nos processos da natureza e co-pilotar a marcha da evolução. Ele foi criado criador. Dispõe de recursos de re-engenharia da violência mediante processos civilizatórios de contenção e uso de racionalidade. A competitividade continua a valer, mas no sentido do melhor e não de destruição do outro. Assim todos ganham e não apenas um.

Há muito que filósofos da estatura de Martin Heidegger, resgatando uma antiga tradição que remonta aos tempos de César Augusto, veem no cuidado a essência do ser humano. Sem cuidado ele não vive nem sobrevive. Tudo precisa de cuidado para continuar a existir. Cuidado representa uma relação amorosa para com a realidade. Onde vige cuidado de uns para com os outros desaparece o medo, origem secreta de toda violência, como analisou Freud. A cultura da paz começa quando se cultiva a memória e o exemplo de figuras que representam o cuidado e a vivência da dimensão de generosidade que nos habita, como Gandhi, Dom Helder Câmara e Luther King e outros. Importa fazermos as revoluções moleculares (Gatarri), começando por nós mesmos. Cada um estabelece como projeto pessoal e coletivo a paz enquanto método e enquanto meta, paz que resulta dos valores da cooperação, do cuidado, da compaixão e da amorosidade, vividos cotidianamente.

<http://www.leonardoboff.com/>

Anexo I - Investigando a relação oral/escrito

Investigando a relação oral/escrito – contracapa

Este volume se propõe discutir a relação oral/escrita em função de questões e conceitos que se tornam fundamentais no balizamento do campo amplo e não unificado dos estudos do campo amplo em sua acepção mais genérica, ou seja, a dos estudos sobre a escrita, seus usos, suas funções e seus efeitos para o indivíduo e para a sociedade. Investigando a hipótese geral de uma função complementar do oral e do escrito nas práticas de letramento, os trabalhos que o compõem problematizam a escrita como objeto autônomo, com qualidades intrínsecas distintas da fala, e buscam equacionar a questão da relação oral/escrita focalizando a escrita enquanto prática de linguagem cultural e socio-historicamente situada. Em função de diferenças de orientação disciplinar e teórica na condução da discussão, foram agrupados em três subtemas, a saber: a relação oral/escrita e a noção de gênero, a relação oral/escrita e a noção de autoria, e a relação oral/escrita e a redefinição da escrita e do texto.

SIGNORINI, Inês. (Org.). Investigando a relação oral/escrito. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

Anexo J - Texto introdutório ao livro “resumo”

INTRODUÇÃO

Fomos movidas a iniciar a coleção “*Leitura e Produção de Textos Técnicos e Acadêmicos*” pela constatação das crescentes dificuldades que os alunos dos cursos de graduação e até mesmo de mestrado e de doutorado encontram, quando se deparam com a necessidade de produzir textos pertencentes a gêneros da esfera tipicamente escolar e/ou científica. Este é o caso, por exemplo, da produção de resumos escolares, de resenhas críticas, de relatórios, de projetos de pesquisa e artigos científicos, dentre outros.

As causas dessas dificuldades são inúmeras, mas queremos apontar aqui apenas uma delas, que nos parece poder ser enfrentada, que é a falta de ensino sistemático desses gêneros que seja orientado por um material didático adequado. Frequentemente, os alunos são cobrados por aquilo que nunca lhes é ensinado, tendo de aprender por conta própria, intuitivamente, com muito esforço.

Na maioria das vezes, subsiste a crença de que há uma “capacidade” geral para a escrita, que, se bem desenvolvida, nos permitiria produzir de forma adequada textos de qualquer espécie. Outras vezes, acredita-se que o mero ensino da organização global mais comum do gênero seja suficiente para que o aluno chegue a um bom texto.

Entretanto, as recentes pesquisas da área mostram-nos que não é bem assim. Mesmo o melhor dos escritores de ficção pode ficar paralisado diante da necessidade de ter de escrever um artigo científico para uma revista especializada em determinada área das ciências humanas, por exemplo. Corre até o risco de ver o seu texto rejeitado por não atender as normas que vigoram nessa comunidade científica! Por outro lado, organizar globalmente um texto em sua forma canônica é apenas um dos procedimentos necessários para chegar a uma produção adequada. A complexidade característica dos gêneros exige o desenvolvimento de muitas outras capacidades.

Assim, é com o objetivo de suprir a falta de material didático para a produção desses gêneros utilizados na escola e no meio universitário que essa coleção foi concebida. Ela se inicia com o material referente à produção do que chamamos de *resumo escolar*, que, como o nome diz, é produzido com fins escolares e que apresenta características semelhantes às de outros resumos produzidos em outras esferas, mas que também guarda suas diferenças, como veremos no decorrer das atividades propostas.

Ao escolher esse gênero para iniciar a coleção, assumimos que ele é um dos mais importantes nas atividades escolares e acadêmicas, sendo pedido constantemente pelos professores aos alunos das mais diferentes disciplinas. Assumimos também que as capacidades necessárias para a produção desse gênero são também indispensáveis para outros gêneros acadêmicos, tais como a resenha, os artigos, os relatórios etc., que serão abordados posteriormente.

As atividades foram preparadas com base nas mais recentes pesquisas sobre o ensino- aprendizagem de produção de textos e sobre as características do gênero em foco. Com isso, conseguimos abranger grande parte dos procedimentos envolvidos na produção de resumos escolares, desde a clarificação inicial de seu contexto de produção até a sua avaliação e revisão final.

Em cada seção, apresentamos os objetivos a serem atingidos, as atividades a serem desenvolvidas pelos alunos e sugestões de atividades para continuidade e/ou aprofundamento das questões trabalhadas. No final do livro, fornecemos as respostas das atividades. Algumas delas devem ser vistas como uma possível alternativa, ficando a cargo do professor avaliar a pertinência de outras que possam surgir no decorrer das discussões. Fechando o volume, apresentamos uma pequena bibliografia especializada sobre o gênero em questão, como sugestão de aprofundamento teórico do estudo desenvolvido.

Acreditamos que as atividades propostas podem contribuir para o trabalho do professor e ajudar o aluno a conhecer melhor o gênero *resumo escolar* e a produzi-lo adequadamente. Entretanto, não julgamos que sejam milagrosas e suficientes. Com base no desenvolvimento individual de cada aluno e nas discussões em sala de aula, alunos e professores podem — e devem — criar outras atividades semelhantes, para que essa aprendizagem se consolide e se amplie.

ANNA RACHEL MACHADO
ELIANE GOUVÊA LOUSADA
LÍLIA SANTOS ABREU-TARDELLI

Anexo K - Transcrição da Roda de conversa – Vídeo 2003

Professor (0:27)*

Olá pessoal, boa tarde a todos, então, vamos começar aqui agora, acabei chegando atrasado, mas tudo bem, agradeço a todos aqui presentes e gostaria de contar experiência sobre a avaliação do curso que vocês tiveram, e de toda trajetória, também a avaliação de cada um de vocês de modo individual, certo? também uma avaliação do professor, certo? O que vocês sentiram, o que vocês perceberam, esqueçam a câmera ok? não precisa intimidar com ela, tá? fiquem à vontade. Quero que vocês apresentem para que no futuro, para que eu possa ver, lembrar, saber, fazer algumas anotações e vocês não tem nenhuma responsabilidade de nada quanto a isso, não se preocupem, estará arquivado e seguro, depois eu jogo a chave fora, tá? (risos rrsrsrs).

Então, eu queria crítica de vocês, vai ser muito importante isso, pois quero sentir o que sentiram do curso, o que vocês acharam perspectiva do professor, metodologia, didática, do apoio, se teve apoio ou não, comparar, o que era vocês antes, o que é hoje, o que vocês sentem, percepção e de como que é. Eu junto a Professora não planejamos nada, não tem nada de cronograma, certo? é só um bate papo mesmo, uma aula livre, essa questão de pergunta, pergunta, pergunta, não! É só uma bate papo mesmo, ok? É só cada um lembrar, criticar, desabafar, o que falta? Qual o contexto do curso, nada de cronograma, não tem nada programado, certo? então, quem gostaria de começar?

Professora (02:27):

Euuu...kkkk é na verdade (fica de lá), na verdade a minha fala, na verdade essa roda de conversa que a gente vai fazer é uma das etapas importantes da pesquisa do professor, né, porque os dados sobre a produção escrita, ele já tem, agora ele precisa de uma avaliação do curso, e essa avaliação tem que partir de vocês, porque ele como professor tem uma visão, eu como orientadora tenho outra visão, mas vocês como alunos que vivenciaram o processo, vocês têm que ser bastante assim; não preocupar se está falando alguma coisa, pois é essa avaliação, eu sempre faço essa avaliação com meus alunos no final do semestre, né! No Avaliação no final do curso, porque é importantíssimo para o professor o que vocês sentiram, para que ele possa mudar, redirecionar, ver o que não foi legal, o que foi legal, porque como ontem mesmo a gente estava discutindo com a professora [...] lá da UNB e estávamos discutindo sobre o trabalho dele, o trabalho dele é muito importante, pois o trabalho dele pode servir de parâmetro para novos cursos de português escrito para surdos, ela até já pediu o projeto para ele mandar, com o planejamento dos conteúdos, então isso aí é importante, para que ele possa então, numa próxima oportunidade fazer isso.

Uma outra coisa que eu preciso deixar bem claro, como orientadora do professor né, é a questão da continuidade do curso, que ele disse que vocês tem vontade que o curso continue e ele também tem muita vontade de continuar o curso, só que aí eu vou fazer o papel “lobo mau” e então eu vou dizer que ele não tem tempo para fazer isso, apesar de que ele tem ainda um ano pela frente, um ano e meio praticamente para escrever uma tese, até levantar todos os dados, assistir todas as fitas, ouvir; olhar todas as produções escritas ele não tem como planejar um novo curso para dar continuidade, porque o planejamento ele começou a fazer o planejamento desse curso praticamente quando ele entrou no dourado que já tem também um ano e meio né.

Então, vocês veem que é muito difícil mesmo uma pessoa escrever uma tese em quatro meses, o semestre que ele vai ter depois desse um ano, é um semestre de quatro meses só né, então, infelizmente eu como orientadora, sou obrigada a proibir (risos) o professor de dar continuidade ao curso, mas ele está se comprometendo que assim que terminar o trabalho dele, a escrita, defender tese né, que ele ficar livre desse encargo, fardo, pois quem sabe quem fez doutorado sabe o quanto é pesado, é difícil escrever uma tese, às vezes ela está todinha na cabeça da gente, só que quando você vai colocar no papel é outra coisa, é um trabalho de "Hércules" mesmo.

Eu quero agradecer muito a vocês que fizeram parte desse trabalho do professor né, e agora nos vamos debruçar sobre os dados eu e o professor, com o maior carinho, vocês não precisam ficar preocupados de

identificar, ou qualquer coisa, porque a pesquisa é isso, a pesquisa já está lá no Comitê de Ética, dizendo que vocês e vocês serão anônimos, e participação de vocês não acarreta nenhum problema para vocês nenhum gasto ou qualquer dificuldade, é só participar e é por isso que estou aqui hoje para ouvir a participação de vocês, de forma a avaliar, avaliar o curso em si e não avaliar o professor, pois a avaliação do professor dele virá na tese, né? mas avaliar, o proveito que vocês tiveram, quais as dificuldades, as limitações do curso, em questão de que eu sei por exemplo que no sábado é um dia difícil, até pra mim para vir aqui no sábado é complicado, para você ver, o professor dedicou esse tempo todo e vocês que estão aqui, então eu quero agradecer muito a vocês e pedir mesmo que; essa participação seja mais sincera possível, que é justamente, para que a gente possa ter uma conclusão da tese, a gente faz as considerações finais, quando a gente terminar a tese, à gente tenta... então, o que eu estava falando? Ahhh, a questão da sinceridade, não fica preocupado se por exemplo é, alguma coisa a criticar, pois é isso que a gente quer melhorar, para alguma eventualidade de um novo curso, a gente ter melhoras, ta? agora eu já tomei a palavra, agora devolvo para vocês.

Michelle (10:15)*

Então, eu vim aqui no curso, com objetivo, eu participo como aluno [...], então tem tudo a ver com a matéria de aprender o Português, de como planejar a metodologia, a didática, o aprendizado para o futuro, pois quero ser uma futura professora e quero aprender então o professor me ensinou muito isso, de fazer um resumo, de fazer uma resenha, eu aprendi muito de como fazer autobiografia, então foi essas coisas que aprendi e foi muito bom para mim.

Professora (11:00)*

Deixa quem quiser, “roda, roda”.

Rodrigo (11:13)

Eu achei importante o curso, porque eu vi coisas que no passado parecia perdidas e às vezes a questão do Português, o que falta, o que precisa ser corrigido, eu percebi aqui no curso e o professor me ensinou muito bem isso, eu tive uma visão diferenciada, ele me ensinou muito, aprendi a como ver significado das palavras, XXXX, conjunção, verbo eu entendi sobre os verbos, a sequência em uma frase, ficou claro isso, achei muito importante e isso serviu para eu corrigir algumas coisas que eu fazia de errado no passado, agora parece que eu voltei mais preparado, foi muito bom o curso aqui, eu aprendi bastante e estou muito feliz e quem sabe no futuro possa ter de novo essa questão do aprendizado do português escrito é muito importante e é um direito nosso.

Professora: (12:19) *

Vocês não vão falar as mesmas coisas não né? (risos)

Nelson (12:22)*

Importante, o curso foi muito importante, por que; a minha mãe me ajudou a corrigir, eu quero que volte e estou muito feliz! (risos)

Charles (13:20)*

Então, eu comecei aqui no curso e muito tempo atrás eu tinha muita dificuldade com a questão do Português, então quando eu vim aqui, sentei com o professor, ele me ensinou, me ajudou ver de modo diferente, a questão dos verbos, as coisas as palavras à questão do contexto que eu tinha muita dificuldade e ele me ajudou com calma, ele tinha muito paciência, e ele pedia calma para mim, e ficava mais claro, então eu vi que foi muito bom, de verdade eu gostei muito.

Shiley (14:03)*

Então, eu vim aqui no curso, porque, porque eu queria aprender, pois tenho muita dificuldade de usar as palavras, preposições, tenho muita dificuldade de usar isso, então eu queria aprender como fazer, no passado nós conversamos e ele me ajudou a entender isso, ele como professor teve muita paciência, me explicou os detalhes e eu gostei muito disso, foi muito importante para mim e para todos na verdade.

Miriam (14:56)*

Então, eu vim aqui no curso e o professor havia me passado sobre a questão do Português eu tenho muita dificuldade preposição, contexto, frases eu fico muito confusa e é difícil para eu entender e quando eu encontrei, o professor explicou pra mim, ele com muita paciência, ele me explicou os detalhes, isso foi muito com para mim, as explicações, os conselhos, a questão da preposição, isso me ajudou muito e hoje eu me sinto bem melhor.

Luciana (15:30)*

Então, no passado, eu escrevia algumas palavras com muita dificuldade e era muita confusão, uma vez um intérprete no primeiro colegial, ele como que obrigava, e eu achava estranho isso, por exemplo, lá do 6º ao 9º eu tinha certo cuidado, eu até colava às vezes, então isso com o tempo eu assustei, porque no primeiro colegial o intérprete me forçava, obrigava a fazer isso. Então, sobre a questão da gramática, primeiro colegial ele me incentivava e eu um desânimo, porque achava confusão na questão das palavras e foi passando o tempo e agora já no segundo colegial aí eu tive mais interesse, mente mais aberta, preposição, verbo, substantivo, agora sim, eu tenho mais interesse e eu gosto, isso abriu mais a minha mente, eu quero aprender, eu quero saber corrigir, aprender desenvolver. Com o professor, quando eu me inscrevi aqui ele me apresentou o curso me explicou, então fiquei na dúvida, tá vim no curso, e com o tempo ele foi me ajudando, simultaneamente a escrever e isso para mim foi natural, agora ficou mais natural.

André (17:02)*

Quando eu vim aqui eu tive o interesse sim nas explicações, né de pegar essas informações de aprender as palavras, de saber fazer um resumo, de lembrar das coisas, de quando eu nasci por exemplo e até para aprender as coisas do dia a dia, eu nasci de novo.

Professor (17:21)

Então agora eu vou fazer uma pergunta para vocês, ok?

Fiquem a vontade não é obrigado não, de novo, mais uma vez eu quero agradecer a todos que estiveram presentes aqui, porque eu também aprendi muitas coisas com cada um de vocês, eu como professor estou pronto? não, falta muita coisa para eu aprender e isso é com o tempo, com o dia a dia, porque por exemplo eu conheço cada um de vocês, certo? E são experiências diferentes, lembranças diferentes, contexto diferentes na família, lembranças diferentes, contexto diferente na família onde nasceu, como cresceu, a experiência de cada um, então essa interatividade é muito importante também; então eu queria saber como vocês conseguiram como por exemplo, como vocês conseguiram interagir, trocar experiências com cada um de vocês, o que vocês sentiram?

Outra coisa, por exemplo; sabemos que são níveis diferente de escola, sabemos disso, o Rodrigo, então cada um de vocês, a Michelle, ela também que está na faculdade... ela também que está na universidade embora trancou... ela que está no terceiro colegial...ela que está fazendo faculdade...ele também que está no segundo colegial, então são níveis diferentes. Então, eu quero saber como vocês conseguiram interagir com cada um, o conhecimento e a experiência que vocês adquiram para desenvolver o conhecimento acadêmico, como vocês conseguiram isso? Os detalhes da didática, metodologia, se foi tudo igual ou não, o que que falta com as coisas que precisam ser preparadas, como vocês conseguiram interagir com cada um; pois às vezes conheço mais um pouco menos o outro, então como vocês fizeram isso, sobre os encontros aqui na sala, essa interação de quando sentamos juntos, conversaram, alguns aprenderam menos outros mais.

Então quero perceber o desenvolvimento de cada um, e eu me preocupo muito com isso, como a Professora falou sobre continuar o curso, mas o que falta? o que vocês não conseguiram aprender hoje? para que amanhã eu possa no futuro..ahhh deixa eu ver, ah isso que falta, então vou unir isso e corrigir os erros, está muito longe de uma perfeição, mas eu quero me esforçar para isso, de anotar as palavras e saber o que faltou, ahhh de desenvolver o intelectual e a desenvolver e adquirir isso, a sentir, as palavras que vocês usaram, o que que faltou? E no futuro qual palavra eu poderia usar, lembrar do passado, escrever o que vocês não tinham, para que não aconteça de errar novamente como hoje e eu quero uma resposta rápida, alguns demoram, mas cada um é diferente, certo? Quero uma resposta simples, então agora vou perguntar, um pouquinho de cada um, um resumo de cada um, quero que vocês falem um pouquinho, eu quero mais ou menos uma comparação.

O curso hoje, com foco no surdo, professor surdo, usando a própria Libras, como vocês sentiram em relação a isso, comparando na escola lá do passado, quando o professor ouvinte e que às vezes não sabia Libras, ou às vezes tinha um intérprete em sala de aula, como que vocês sentiram a diferença agora, é essa a comparação, o que de melhor?

Nelson (21:36)*

Na escola (sinal da escola) no Rio de Janeiro, lá na escola usava Libras, também tinha questão do Português, era diferente, um pouco diferente, a gente era obrigado, porque, porque era importante o Português, porque eu sou brasileiro e eu preciso aprender o Português, eu nasci aqui, então é preciso transmitir isso, o surdo, é possível o surdo aprender. Ao professor, quero agradecer o professor, por ser surdo e ensinar.

Professora (24:42)*

Me lembrei uma coisa é da poetisa Goiana que chama Cora coralina, quando o professor falou que aprendeu muito com vocês também, me lembrou uma frase que ela diz que: *“feliz aquele que quando ensina, também aprende”* é o caso do professor com esse grupo, vocês também são professores do professor, estão transmitindo para o professor as dificuldades que vocês encontraram para que ele possa no novo planejamento de outros curso e mesmo aqui na graduação [...] ele poder aproveitar essa oportunidade, ontem, vou tornar a falar da professora [...], que estava debatendo, falando do trabalho dele ontem, vou voltar a falar da professora [...], a professora disse que estava debatendo o trabalho dele, professora [...] disse que o trabalho do professor é importante, porque é um professor surdo, trabalhando com alunos surdos por meio da Libras, né? da língua de sinais, isso é importantíssimo, porque nem sempre o professor ouvinte tem a mesma sensibilidade do professor que passou ou que vai passar, pelas mesmas dificuldades que vocês passaram, e por isso que me lembrei da Cora Coralina, (*“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.” Cora Coralina*) dela falar que *“feliz é aquele que quando ensina também aprende”* e por isso o professor é muito feliz e eu também (risos), aprendo muito com o professor também.

Professor (26:49)*

Então, alguma crítica, alguma sugestão, alguma experiência que vocês sentiram do curso hoje, o que vocês desenvolveram lá atrás na escola com professora ouvinte, com alunos?

Professora Inês (27:02)

Fala para o professor que vou fazer uma pergunta, pois talvez eles fiquem meio sem graça de responder direto para ele, né? como ele foi como professor.

Então, por exemplo, eu vi aqui que vocês observaram, vocês conseguiram assimilar a questão das preposições, conjunções, tempos verbais, e isso é importante para escrever, mas tem outras coisas importantes para escrever, também que é por exemplo, ler, fazer a leitura dos textos; por exemplo; se você vai fazer um resumo, você vai tem que entender o texto, isso foi uma das coisas que o professor ficou muito preocupado, com a questão

da leitura, das palavras novas, das palavras que são parecidas e que vocês podem fazer confusão, então queria saber o que que vocês perceberam né! Se facilitou a leitura também, apesar de que ele não focou especificamente na leitura, mas se facilitou a leitura também? Como que era isso antes de entrar no curso e como está agora, como por exemplo: produzir um texto escrito, lembrando do que leu no texto original para fazer o resumo, como que vocês conseguem comparar essas atividades de leitura e de produção?

Rodrigo (29:06)*

No passado na escola eu estudava e a questão dos verbos, os sinais, cada palavra eu era obrigado aprender, eu ia para casa eu ficava sabe; anotando aquelas palavras, eu tinha 19 anos mais ou menos e eu queria aprender muito isso, então no 5º ano em uma escola inclusiva, tinham vários surdos, mas na sala era apenas eu, só tinha alunos surdos no 6º e no 7º ano e o intérprete sinalizava e os ouvintes começam a conversar, e chegavam em mim para falar alguma coisa e eu não sabia, e o intérprete até mesmo me ajudava, quando aparecia lá na sala e eu ficava dividido, o professor falando e eu não sabia, era uma escola inclusiva mas não tinha intérprete, o professor tinha experiência às vezes escrevia, se esforçava, tinha suas dificuldades.

Minha mãe me apoiou muito na questão do Português também, sobre a questão de redação, leitura por meio de livros, e eu desenvolvi. Hoje eu percebo mais isso, os surdos têm mais experiência, sabem um pouquinho mais, aprendemos aqui no curso corrigir isso, ver o grau de dificuldade e se interagir e ficou muito melhor, melhor do que no passado quando aprendi na escola, agora eu desenvolvi mais essa questão, pois, o curso teve esse foco, me ensinou muito, como por exemplo: saber o significado de cada palavra, sobre preposição, verbo, o tempo verbal; o professor me ensinou muito, eu sinto muito agradecido e ficou muito mais claro a minha linha de raciocínio, consegui adaptar melhor.

Miriam (31:07)*

Então, no passado quando eu cresci, eu lembro que na escola que eu estudava, eu lembro que o Português eu não aprendia, não era claro, eram vários alunos, não tinha uma didática com o foco na segunda língua, então o professor sabia o Português perfeitamente, A, B, C... mas me ajudar, isso não tinha não, e eu não gostava eu detestava o Português, e eu queria aprender eu gostava disso, mas não gostava da aula e eu desenvolvi aprendendo algumas palavras, frases até mesmo na internet eu procurava e conseguia adaptar melhor e saber os significados disso, eu aprendi muita coisa, na internet me ajudou mais do que na escola, muitos sabiam Português, mas não sabia me ensinar, eu amo ler livro e aprendi muitas palavras novas e agora na universidade muito mais proveito eu tenho, porque agora eu quero saber como que vou ensinar os alunos surdos eu não quero ensinar como fui ensinado no passado, ensinar melhor.

Professora (32:31)*

Essa questão de não saber transmitir é um problema muito sério, às vezes o professor tem a maior boa vontade como no caso dele aqui, tem boa vontade, sabia muito e tal, mas não sabia transmitir para o aluno e outra coisa que às vezes acontece, é achar que o aluno não vai conseguir entender, então é a maior bobagem, por que por exemplo; eu tive uma aluno de Francês no primeiro período, que não é nem Português é Francês, que a menina conseguiu acompanhar a turma todinha, conseguiu entender as lições, logicamente que não falou francês, não aprendeu em linguagem de sinais francesa para aprender, mas uma coisa que eu percebi dessa turma, os próprios colegas ouvintes, ajudaram muito o professor e quando o professor dá às vezes abertura para o colega poder ajudar, porque fica meio que tumultuado uma classe quando não tem intérprete, no caso da Joice, não tinha intérprete, nos ficamos um tempão sem intérprete, então no caso da Joyce teve um certo tumulto pois o pessoal queria ajudar, mas se o professor consegue dar abertura a pessoa aprende do mesmo jeito que os outros, né! Pois, a capacidade é a mesma, porque só não aprende quem não quer, todo mundo que estou vendo aqui, tá falando que queria muito aprender, essa motivação é importante.

Uma outra coisa que eu queria deixar aqui para vocês como uma importante recomendação, enquanto o curso não tem continuidade, é a questão da leitura que ela falou que lê muito e sobre a questão internet, gente, é coisa mais impressionante como a internet como ela consegue fazer muito mais coisa que a gente imagina né? Eu tenho uma neta que faz curso de inglês e ela não entendia nada e pela internet os filmes que ela queria assistir não tinha legenda, ela foi aprendendo e aprendeu muito bem. Eu tinha um aluno também, foi um dos meninos que passou no PET que é esse programa tutorial, passou com as melhores notas em inglês e nunca fez curso de inglês, nunca fez curso de francês foi um dos melhores alunos da turma, tanto em Inglês e em francês, e ele nunca fez curso de Francês, por causa da internet.

Então, aproveitem esses recursos durante esse período que não tiverem aulas, se por acaso não tiver aula, vocês tem a possibilidade de desenvolver muito com a internet com as leituras, porque isso é uma coisa que precisa ficar bem clara, só escreve bem quem lê muito, só escreve bem quem lê muito, quem não lê fica limitado, vocabulário limitado estrutura da frase errada limitada, usando, por exemplo, os verbos errados, então, isso que vocês aprenderam com o professor, em questão de tempos verbais, vai facilitar a leitura, pois leitura e produção de texto estão intimamente ligados né, quanto mais se desenvolver a leitura, mais se desenvolve a produção escrita, tá! Quem mais?

Shirley (37:06)*

No passado a minha vida, foi sempre no 7º ano mais ou menos, não era uma escola inclusiva, precisava de ter um intérprete em sala de aula, eu queria aprender muitas disciplinas eu me preocupava muito e ninguém preocupava comigo, então por exemplo eu tinha muita dificuldade com o Português, por exemplo essa questão de transmitir o conteúdo, eu pensava como que eu vou aprender isso, ter alguém para me explicar isso e depois com o tempo eu comecei ver na internet algumas palavras eu conversa com algumas pessoas e eu tinha interesse, tinha o “Messenger” no passado e foi o primeiro contato que eu tive e eu comecei conversar com as pessoas, “Messenger” por exemplo: oi, tudo bem? Isso com o tempo chamou a atenção e eu como surda, alguns inclusive me criticavam, eu sofria Bullying com isso, mas eu era muito teimosa eu lutei, me esforcei, estudei até melhorar a questão do Português. Então foi uma luta constante eu quero muito agradecer pois aprendi muito, no “Messenger” por exemplo; aprendi muito o Português e me ajudou bastante isso, e que tinha muita informação e quer parecia que o interprete não tinha muito interesse em passar para mim, às vezes alguns não sabiam Libras, não tinham aquele contato, então foi bem melhor a comunicação pela internet e com os surdos.

Rodrigo (38:43)*

Eu lembro também da questão da internet hoje tem muita informação, a internet tem uma influência muito forte e lembro também de uma mulher, uma professora de Florianópolis, ensinava letras Português e ela sabia sinais também e ela era surda e o curso dela eu tirei bastante proveito, fiquei muito curioso em aprender e busquei muito isso, o nome é “Signa”, é lotado, tem vários surdos, eles vão para esse curso lá em Florianópolis e a professora surda ela conseguia ensinar o Português e várias palavras, foi muito bom, foi muito importante eu penso que algo novo precisa se desenvolver mais.

Professor (39:33)*

Hoo, só complementando é muito importante essa questão do interesse da internet sobre a questão visual do surdo, eles não ouvem é claro, mas conseguem ler, sim, então, por exemplo, sobre a questão da junção das palavras, preposição, saber os verbos, aprender mais, ser mais curioso, ter mais leitura, a sintaxe, união à sintaxe das palavras saber colocar as palavras é muito importante isso, ter essa visão, ajuda muito, o básico em sala de aula, na internet você vai saber mais, vai aprofundar preposições, onde colocar as palavras certas ajuda muito a perceber como organizar isso, todo esse contexto a sintaxe no Português. Mais nada?

Nelson (40:45)

É muito bom eu aprendi muito na internet, me ensinou muito, também videogame eu aprendi muito também, conversar, também Inglês no videogame eu aprendi, me ajudou muito, eu desenvolvi muito com isso, a legenda dos filmes, melhor a legenda dos filmes, importante; mas, a internet também é importante para conhecer, conhecer bem mais as coisas.

Rodrigo (43:14)(parece continua o assunto do Nelson)*

Lembro que no passado tinha (**decimeters** confirmar nome correto joguinho) tinha um jogo de videogame, que foi até o quatro, então apertava, sentava, dormia, deitava, cama, andava pra lá em para cá, iria no banheiro, dava descarga era um joguinho muito bom, eu aprendi muito, a escovar os dentes e tinha muitas palavras ali, nossa era muito legal e eu também conversava com as pessoas às vezes, interagia, isso com o tempo tinha uns contatos, teve até uns namoros aí, foi por meio dele que eu casei, pelo videogame, onde eu conheci minha esposa, então foi muito legal, aprendi muito com isso, foi por causa do videogame também.

Professora (42:21)*

Deixa lembrar-se de uma coisa a mais, falando da internet, eu vou estender um pouco a questão da internet vocês estão querendo a continuidade do curso, então o que tem na internet que vocês podem aproveitar para desenvolver melhor o que vocês aprenderam aqui no curso.

A internet está cheia de resumos, resenhas prontas do texto original e aí depois tem o texto original e tem o resumo, isso aí se vocês conseguirem ter um hábito de fazer a leitura do texto original e depois procurar a fazer o resumo desse texto original, vocês terão a continuidade do trabalho de resumo e resenha, porque para vocês que estão na universidade ou que vão entrar em uma universidade, não basta só joguinho, não basta só filme, têm que dar continuidade também às questões de gêneros acadêmicos, né? ler um artigo científico, o artigo científico sempre tem um resumo, né, na revista Letras & Letras, até as revistas científicas do ILLEL, vocês podem ler o artigo e depois ler o resumo para vocês verem como que os acadêmicos, como eles conseguem, transformar em um grande texto, grande artigo em um pequeno resumo, para que vocês também possam desenvolver isso.

É uma coisa que faço, e que sempre fiz com os meus alunos, que chama “aprender a aprender, autonomia”, eu gosto muito da palavra autonomia, porque a questão de você ficar preso em uma sala de aula, dependente de um professor, não vai te abrir horizontes enormes, você com autonomia você chega lá, essa questão de “aprender a aprender” existem estratégias, muito interessantes, uma delas é essa que estou dando para vocês sobre o artigo científico, que tem o resumo para vocês observarem como fazer essa transposição, de um artigo para um pequeno resumo, então, são estratégias que vocês podem desenvolver, sozinhos, autonomamente, sem necessidade de estar seguindo o professor o tempo todo, isso vai desenvolver vocês mais ainda. Aproveita o fato da internet é um grande instrumento para que vocês possam então, ter acesso a novos textos, a novos gêneros acadêmicos, como apresentação, por exemplo; fazer a apresentação de um trabalho seu através do PowerPoint importante isso, ou então daquele “Prezi” que é interessante, vocês podem fazer isso, com o Português com a tecnologia, juntar isso aí e pode fazer apresentação no PowerPoint ou “Prezi”, porque você vai ter acesso a tecnologia pela internet, eles ensinam tudo, passo a passo, então, hoje tem os tutoriais.

Eu fico vendo por exemplo às crianças, né, eu para aprender a usar o computador que aprendi mais velha, foi uma luta, aí você põe uma criança na frente do computador ou celular ou smartphone, você vê como que em dois minutos você aprende, três anos eles estão lá mexendo melhor do que a gente que está lá o tempo todo, então, como que ele aprendeu isso? Alguém o ensinou para ele? não, ele foi lá e tentou sozinho né, e aprendeu a telefonar, aprendeu a entrar no joguinho, vocês veem, se a criança de dois e três anos consegue usar o celular com competência, imagina vocês que já tem tantas ferramentas como: a Língua Portuguesa, Libras, a leitura e isso vai ajudar demais a desenvolver sozinho. Estou dando exemplo da criança, não é querer comparar a mentalidade não, querendo comparar no sentido de que, todo mundo, mesmo uma criança pequena é capaz de lidar com essas coisas e aprender sozinho.

Professor (49:59)*

Eu quero só fazer um completo que a Professora falou eu percebi, e o que a Professora falou é muito importante, vocês como alunos, é essa interatividade como aluno, quanto professor às vezes acontece o que, até em questão de brincadeira, por exemplo, ela me pergunta, me pergunta, me pergunta, me pergunta e hoje tem um outro surdo, acho que ele faltou que também me pergunta, me pergunta e aí? É importante isso, porque confrontar o professor para que ele possa entender sua curiosidade, seu desejo de aprender, para até facilitar o desenvolvimento, essa questão de confrontar o professor às vezes vai acontecer, de vocês me perguntarem e eu não saber, como às vezes vocês já me perguntaram eu fiquei meio, e não tinha resposta e aí eu na internet, no celular, não sabia, ah entendi, e eu interagia com vocês e na hora às vezes não temos a resposta, e com vocês e é igual, na rua às vezes não consegue uma palavra e às vezes você pesquisa no dicionário, e consegue, é assim é natural. Me perguntar, não tem problema, eu adoro isso, essa interatividade, ficar calado vocês? não, ficar só balançando a cabeça, ahh entendi, isso é sincero?, não, fala ahh entendi, ahh entendi, por isso é preciso interagir.

Professora (51:45)*

Professor, a professora [...] que aposentou agora, ela fala que a pergunta mais idiota que o professor pode fazer para uma turma, na hora que termina de dar o conteúdo fala assim: vocês entenderam tudo?

Quer dizer é uma pergunta idiota, lógico cada um entendeu um tanto, ninguém entendeu tudo né, um pouquinho cada um, um ajudou o outro é desse jeito.

Professor (52:23)*

Então, outra coisa para complementar também, nós aqui na sala, no curso, nós fizemos a leitura né, vocês perceberam, que vocês usaram três estratégias diferentes, foi usado a primeira, leitura é pessoal, certo? segunda leitura em grupo, sentados, com duplas de dois e três, então teve essa interação; a terceira: teve o data show, lembram? Que tinha texto com várias palavras, frases, com as dificuldades e houve essa interação, então das coisas importantes, por exemplo na leitura que passamos no data show, o que vocês conheciam, o que vocês não conheciam, sabemos dos níveis de conhecimento e a gente sabe que é diferente e essa interação eu queria saber. Eu fiquei muito preocupado com as palavras do texto, porque acho muito importante vocês conhecerem o significado das palavras e essa questão de ver as palavras dentro de um texto saber ler, os detalhes, se ele é grande ou pequeno, o que vocês sentiram? Como que o texto, os detalhes o que vocês sentiram?

No data show quando teve aquela interação, às vezes o que acontece, muda muito né, um amigo, lembra? Você perguntou, você também, Andreia também, o Rodrigo, lembra que vocês substituíram o professor lá no computador, lembra que vocês me ajudaram muito, foram até meus secretários, por quê? Porque eu como professor não sei tudo e se vocês ficarem parados, não vão me ajudar, então nas aulas essa interação é muito importante, professor aluno, sempre estar sempre iguais, eu aceito né como professor, eu quero aprender mais, eu estou estudando para isso, eu sou superior? Não, eu sou igual a vocês, igual à Professora, o que ela sentiu de cada um, a pesquisa, a busca, a curiosidade, essa abordagem de ensino, certo? Isso é muito importante, são essas coisas que perguntamos hoje, sobre a questão da abordagem, a questão do ensino, aprendizagem o que vocês sentiram, é prova de cada um, então, ele gosta, então cada um é diferente, então como vocês acham importante essa questão da interatividade! O aluno, por exemplo, como percepção pessoal, o que eu gosto de aprender, qual o desejo, qual meu interesse, minha curiosidade, para poder entrar e ter acesso, é preciso vocês se confrontar também, lembra da questão da roupa que a gente falou? A resposta, lembra como foi a atividade, então essa troca do seu papel, com o professor? É importante aprender como sentir isso, importante ter essa empatia, porque o aluno, às vezes fica calado, ou parado, para vocês verem como vocês sentiram, essa troca, de estar presente, de perguntar, de ter a resposta, de ajudar, de interagir, de interpretar as coisas, de ir lá pegar e fazer, o que vocês sentiram nisso?

Luciana (56:44)*

Então, eu achava difícil isso, porque às vezes eu ficava muito afobado, levantando a mão, eles indo lá se voluntariando, e achava legal isso, mas eu fazer eu ajudar, meu perfil como professor, eu achei legal isso, eu me senti como professor.

Luciana (57:06)*

No sábado passado, você falou, ahh vamos lá quem é voluntário, eu fui levantei a mão, então ele ficou indeciso, foi legal, igual ele, então a gente ficou indeciso, vai você, não! vai você.

Professor (57:22)*

está perguntando especificamente para você, você estava sentado, o que você sentiu?

Luciana (57:30)

É porque aprender, não tem experiência, então precisa desenvolver, e eu fiquei perdida. Ahh não sei, mas foi muito legal.

***Miriam/Luciana (57:38)**

O que você sentiu, o que você mais aprendeu?

Professor (58:58)* Tá bom, estou vendo que você não está conseguindo, mas às vezes confrontar é interessante, é preciso corrigir essa questão do texto, ler, procurar palavra, entender qual a relação da palavra dentro do texto, olha aqui, olha ali já é uma informação interessante, então saber unir isso é muito importante, então eu preparei tudo e vocês me ajudaram, eu ajudei a vocês entenderem como procurar e como organizar isso dentro do texto, no próprio computador, como adaptar isso e corrigir, na própria sequência de palavras, usar estratégias de como conseguir corrigir isso. E aqui eu expliquei ok? mas e em casa? Como foi essa preparação em relação à correção.

Luciana (59:00)

Ahh eu lembro que no texto, que você passou, depois teve a correção, e nas palavras eu achei diferente com a correção na comparação com o texto original com o que eu tinha escrito, até que eu perguntei para você, pois estava um pouco atrasada e precisava aprender.

Professor (1:00)*

Curiosidade muito importante, não aceitou trocar as palavras e corrigir a sintaxe das palavras, a troca não aceitou, é porque eu vi que não combinava as palavras. Nós aqui na correção da sala fizemos isso à correção de modo interativo, para despertar isso, então saber corrigir as palavras, a questão da sequência das palavras o que não combinava né, a sintaxe, como que eles escreveram, então eles falaram para mim que não concordavam, nesse momento de troca das palavras, então eu percebi na hora que “não estávamos fechados”, e que estavam ociosos, então eu mudei a estratégia, peguei a outra sequência de palavras, depois peguei outra sequência de palavras, deixei essa daqui e usei de estratégias, transformando em outras, então deixei essa de lado, para que combinasse melhor.

É porque às vezes eu percebo por exemplo a experiência de escola lá do passado, ou professor taxativo, então eram caminhos diferentes, hoje sabemos a importância e sabemos perceber isso, são diferentes caminhos, aqui é uma palavra, tá, mas e a estrutura do Português, e a SD, o que eu posso fazer, qual palavra eu posso trocar, o aluno quer ou não quer usar essa palavra, qual ele escolheu? Então eu preciso respeitar ele, e ele precisa me respeitar, porque fica algo livre e o aluno sente isso ele não vai saber a estrutura, mas com o tempo ele sente diferente, sente esse apoio, se perceber o respeito, de adaptar, saber a sequência certa, um sentimento muito importante essa questão do professor ter essa atenção do aluno no texto e acompanhar, eu posso falar que sempre coisas diferentes, às vezes eu sempre percebo as mesmas coisas, mas eu preciso lembrar que eu preciso sentar

com o aluno, corrigir, perguntar, saber o que que ele quer, o que ele entendeu, para ele desabafar, eu sei como a minha experiência, eu, mas qual palavra que eu poderia usar que combine melhor com você?

Qual outra palavra, que precisa passar, a gente precisa saber o interesse do aluno, o que ele gosta, porque se eu professor obrigar, você não aprende nada, e você vai me copiar, eu sozinho, não, cada um vai ter um sentimento próprio, diferente de cada um individualmente, então é preciso entender para que vocês aprendam, ajudar a vocês desenvolver, mas ajudar a cada um ajudar motivar a conseguir os seus próprios interesses.

Professora (1:04)*

O Professor ele, ele fez uma mudança de paradigma de teoria, o professor vinha de um trabalho mais comunicativo no trabalho, e agora ele está dentro desse paradigma que eu uso que é o interacionismo, interacionismo um com o outro, sócio que vem de sociedade, discursivo que vem do discurso, do que você quer passar para frente, então, essa questão da interatividade dessa turma, foi muito importante para o professor, justamente para consolidar, o interacionismo sociodiscursivo, né? Porque a teoria que está embasando o trabalho dele, é essa interacionismo sociodiscursivo. Então, é por isso que ele está dando tanta ênfase nessa questão da interatividade entre o professor e o aluno, ninguém sabe mais do que o outro, a gente só tem experiências diferentes, e aí é isso que ele está mostrando para vocês, que todos têm a capacidade, de contribuir de ajudar, participar e motivar, uns aos outros e até o próprio professor, porque se o professor pega uma turma apática que não quer saber de nada, ele não tem motivação para continuar para poder dar aula, não vai adiantar nada, eu estou lá, falando, falando ninguém colabora, então essa interatividade foi muito boa, para consolidar a teoria que ele está usando na pesquisa.

Miriam(01:06:33)*

As pessoas lá fora falam certinho e tal, o professor ensina, tem experiência, mas e para os surdos. Então você ensinou a cada um de nós, você ensinou e a gente aceitou e a gente aprendeu mais, por isso que é importante continuar, eu queria aprender mais, parece que lá de fora está tudo certinho e eu que estou errada.

***Rodrigo (1:07:12) conversa com Miriam, Professora e Nelson e continua Rodrigo**

Rodrigo: Depende também do surdo o professor, o intérprete tem fluência, sabe o Português, sabe escrever, o surdo até melhor do que o ouvinte, tem uns surdos que são melhores um pouco, depende muito disso também, isso acontece demais esse confronto aí, essa disputa.

Professora: É que às vezes o professor...

Rodrigo: É normal isso, essa disputa, sempre vai acontecer, professor aluno, aluno com aluno.

Nelson: É verdade, tem muita briga mesmo, isso é normal.

Shirley (1:08:23)*

Eu lembro minha mãe ficava falando Português, ficava falando lá na fazenda no telefone, depois, vi um amigo, e aí vi sua mãe falando no telefone perfeitamente português, sabia desenvolver as palavras, não tinha nada de dificuldade, então eu fiquei com vergonha, perto da sua mãe, eu não sei direito o português. É igual na Libras é a mesma coisa, às vezes você encontra surdo que sabe um pouco menos, outros que sabem um pouco mais.

Professor (1:09:09)*

Tem uma coisa importante que eu gostaria de falar, só uma opinião minha, uma crítica, às vezes o surdo tem medo, medo não, certa insegurança, uma certa ansiedade em relação ao Português, porque parece que é uma influência do ouvinte isso, certo? Minha opinião, eu não posso ter medo disso, temer isso, a questão que tem a língua de sinais, então junto tem o sentimento da identidade cultural do surdo, então é a língua do surdo e o

português é a cultura do ouvinte, é um sentimento próprio do ouvinte, então isso é unido à língua dele e nos? Nós precisamos entender, o surdo, Português a dificuldade é a escrita, então é importante nós conhecermos, a cultura do ouvinte, mas; isso não significa que nós devemos se unir a classe de ouvintes, é diferente, importante conhecer como sentir, sentir como o ouvinte é, mas nós, entender o Português, interagir a cultura do ouvinte, não, é diferente isso.

É importante nós interagimos, mas copiar o ouvinte, acompanhar e unir, não, são sentimentos diferentes, o surdo é diferente, agora se preocupar com influência do Português, não, isso não, influencia de ouvinte não, nós precisamos aprender o Português, independentemente, unir sim, mas o significado de aprender, obrigado a acompanhar o ouvinte e fazer de um ídolo não, é igual à Andreia né, por exemplo ela lê lê lê, isso é pessoal dela, lê na sua casa todos são surdos, ela lê, pensa, imagina, isso é natural dela, agora escrever, ter acesso, então isso é importante. Então, eu me uni também com alguns surdos que me ensinavam, então nós surdos também temos trabalho, supermercado, viagem, compras; você tem intérprete? Não, então tem que escrever, eu no passado eu falava, e eu travei a comunicação e eu tive que aprender a escrever, onde ali eu mostrava, escrevia e mostrava para as pessoas então, eu aprendi a interagir, eu aprendi a comunicar.

Michelle (1:11:09)*

Igual você estava falando sobre a questão da comunicação, não obrigado a se comunicar com ouvinte, a comunicação com os ouvintes são diferentes.

Professor (1:12:04)*

Então, é por isso que eu falo da interatividade, porque há comunicação, há interatividade, por exemplo, comprar alguma coisa, vou no banco, tem um problema lá com o seu cartão, aí por exemplo está com um problema com cartão e você vai no banco, ele precisa entender o problema, o problema é dele, ele vai aceitar isso? não, então isso precisa ficar claro para ele, para o atendente lá do banco, o que é preciso corrigir, por isso essa interatividade é importante. Conversar alguns não conseguem, mas escrever precisa, por isso que é importante vocês conhecerem, aprender, é um sentimento que cada um, vários lugares precisa ter, saber interagir com, a questão da cultura, saber unir, mas não é obrigado a acompanhar o ouvinte, o que é importante é vocês conhecerem a língua, conhecer a cultura, mas não é igual, nunca vai ser igual surdo com ouvinte, por isso que é importante conhecer, entender. Tem que tirar isso de dentro, desabafar as coisas, porque hoje por exemplo o surdo, tem a Libras, ASL, e várias outras línguas de sinais, língua inglesa e tem surdo que também precisa aprender em outro país, igual no Brasil com as suas comunicações, por isso é importante essa autonomia.

Rodrigo (1:13:34)*

Eu no passado, quando eu era criança eu tive um trauma, na matemática, pois o professor, ele me obrigava, está errado, está errado, e eu me sentia péssimo, eu não gostava de matemática, então com o tempo fui abrindo um pouco a mente, fui entendendo sobre a matemática e isso foi muito importante para mim, saber fazer cálculos, saber contar dinheiro, é uma questão de vida né, saber fazer soma, então a matemática é muito importante, igual o Português, às vezes eu me sinto meio confrontado, meio ansioso, mas claro é importante. A Lorena por exemplo, tinha trauma também, é minha esposa ela também explica que ela teve um trauma, o professor quase que obrigada, não sabia Português não entendia, mas isso ela desenvolveu, aprendeu a escrever, hoje se comunica muito bem, sabe se comunicar, então é claro é importante abrir a mente, ter experiência e saber.

Charles (1:14:30)*

A Questão do Português não é fácil, é muito difícil, eu tenho muita dificuldade, só seu curso a gente aprendeu de uma forma, foi muito rápido e às vezes como por exemplo lá na escola de segunda a sexta todos os dias, eu aprendo Português, então aqui no curso ficou mais claro para mim e lá por exemplo para você ver, eu estava indo todo dia parece que faltava, então no sábado aqui eu aprendi mais.

Professora (1:15:22)

Deixa eu só falar uma coisa...

***Discussão Miriam/Luciana/Shirley**

Lá na escola por exemplo então eu tinha muita dificuldade...

Michelle: Na escola parece que tem muitas pessoas misturadas, parece que é uma obrigação, não pode faltar se não você perde. Dentro da escola, por exemplo, no terceiro colegial tem muito adulto misturado, níveis diferentes.

Shirley Professor parece que cobra, fala sempre com relação ao futuro e a formação.

Professora (1:16:13)*

A questão de ele ter falado que aqui foi muito rápido, eu quero falar para vocês que o professor, está sentindo que vocês poderiam ter aprendido mais, então, eu sei que ele de uma certa forma frustrou-se, de não poder dar mais gêneros para vocês trabalharem com mais textos, porque na verdade uma vez por semana só é muito pouco, três horas por semana né, é muito pouco, mas olha aqui o depoimento dele, como que é importante, para ele os cinco dias da semana, aprendendo, aprendendo, aprendendo e que não aprendeu, chegou aqui em três horas por semana e ele achou que foi rápido o progresso dele, esse depoimento professor é muito importante de você colocar, para você fazer ressaltar isso, que embora tenha sido pouco tempo, restrito a uma vez por semana, vocês tiveram um desenvolvimento, que vocês sentiram que foi mais rápido, do que na escola, ou em qualquer outra forma de aprendizagem, então, Parabéns para o professor.

Professor (1:17:44)*

Queria só complementar, lembra que na primeira aula eu mostrei para vocês o Projeto? Os gêneros que eram vários, o primeiro era uma autobiografia, segundo era resenha, terceiro redação, quarto... me desculpem eu esqueci, eram quatro gêneros e nós acabamos e conseguimos fazer só dois, nós só conseguimos dois então, falta muita coisa.

Professora (1:18:29)*

Ele está triste por causa disso, não pode, o que ele fez foi uma coisa muito importante, está triste de não ter conseguido, cumprir o planejamento que ele fez, mas foi muito bom que fez. Pelos depoimento aqui, eu estou vendo que o trabalho que ele fez, pode ser reproduzido em outras turmas por outros professores, e que vão pouco a pouco desenvolver mais para vocês, né? então eu quero cumprimentar o professor, foi um trabalho inovador, todo mundo está elogiando muito o trabalho dele, que é inovador em termos de mediação acadêmica que é do próprio professor surdo, porque muita gente acha, ah não, o surdo não vai saber ensinar o português como L2,

porque ele é surdo, ele vai ter a visão do surdo, para poder ensinar para o surdo, então isso foi uma das coisas importantes, desse curso e que vai poder ser, replicado, e várias outras escolas, e que nós estamos querendo fazer inclusive um livro disso, essa experiência, nós vamos transformar isso em um livro do professor ok.

Professor (1:20:00)*

Quero agradecer a Professora e quero agradecer vocês também, lembra que eu professor não criei, eu sozinho? não, todos nós criamos, porque é muito importante, sem vocês eu não conseguiria, eu não posso falar o nome de cada um, na minha tese eu não posso colocar, mas eu quero que vocês entendam que, foi algo de vocês isso, cada um de vocês. Então a proposta do livro, no passado a gente conversou já, e eu quero esperar um pouquinho, no grupo do WhatsApp, não sei não viu, esperem, fiquem calados, espera tá, não é para sair esse assunto, mas é porque esses dias estou muito apertado, às vezes eu vou entrar em contato com vocês, chamar para uma reunião, para eu organizar algumas coisas e eu quero escolher, um texto, uma experiência, para que me começar a preparar, mas é coisa bem simples, não vai ter aula não, vou escolher um texto e vou imprimir direitinho, porque, pois aqui na UFU o professor Guilherme, ele criou um livro digital, aqui da UFU e é na área de acessibilidade, combina muito com isso e eu consegui imprimir já, então, eu estou muito apertado agora, mas

eu preciso esperar, então se algum de vocês tiverem interesse posterior, depois nós vamos retornar e eu quero escolher um texto com vocês, para poder imprimir. Mais uma coisa importante, whatsapp, vai continuar, mas lembra aqui na sala, a questão dos textos que vocês fizeram, você...você...ficou faltando uma última atividade, lembra que a gente sentou e faltou combinar, corrigir, eu quero essa interação certo?

Também outra coisa importante, hoje faltou XXXXXX, deixa ele falar...outra coisa, ele não conseguiu escrever, então na próxima semana vou tentar ver uma estratégia diferente, para nós dois, você, vamos testar uma estratégia diferente, para ver se nós conseguimos escrever isso, certo? então, nosso objetivo é o que, conseguir, motivar vocês, para desenvolver vocês, então quem não consegue, então ir para caminhos diferentes, então, eu quero ver e saber direitinho, o que não consegue tal...joga fora?, não não...você consegue eu vou ficar adorando você e outro que não consegue com preconceito? não não, pode isso, todos iguais, vamos testar, interagir, mudar para melhorar. Terça-feira ou segunda-feira, eu mando no whatsapp para vocês o foco do trabalho para os três, em um horário certo, livre que podem vir, não tem problema, só para curiosidade, às vezes a Andreia, que quer aprender as coisas para o futuro, ele também que é muito curioso, não tem problema não, pode vim é livre, não é segredo não, está aberto a todos, porque eu me preocupo muito, com o desenvolvimento de vocês, combinado? Ok.

Professor (1:25:39)*

Ahh outra coisa, o termo de liberação, da pesquisa, tem um papel, lembram que no passado muitos assinaram, e assinaram errado e nós corrigimos, voltamos fizemos algumas correções, jogamos fora todo aquele lá, e precisa assinar de novo, estou com o papel ali, e quero que cada um assine, certo? Algumas pessoas faltaram, e precisa sobre essa questão da assinatura no termo, certinho?

Andreia: (1:26:13)/ **Professor/Professora – (interação final)**