



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS (CCEL) - BACABAL
PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS BACABAL (PPGBL)
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS

JAQUELINE DE SOUSA MACEDO

A ESCRITA DO ALUNO SURDO E A SEQUÊNCIA DIDÁTICA:
uma análise a partir do trabalho com o gênero dissertação escolar

BACABAL- MA
2023

JAQUELINE DE SOUSA MACEDO

A ESCRITA DO ALUNO SURDO E A SEQUÊNCIA DIDÁTICA:
uma análise a partir do trabalho com o gênero dissertação escolar

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras Bacabal da Universidade Federal do Maranhão, UFMA- Centro de Ciências, Educação e Linguagens - CCEL, Bacabal, como requisito obrigatório para o título de Mestre em Letras

Linha de Pesquisa: Texto e Discurso

Orientador(a): Prof. Dr. Paulo da Silva Lima

BACABAL - MA

2023

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

MACEDO, JAQUELINE DE SOUSA.

A escrita do aluno surdo e a sequência didática : uma análise a partir do trabalho com o gênero dissertação escolar / JAQUELINE DE SOUSA MACEDO. - 2023.

133 f.

Orientador(a): PAULO DA SILVA LIMA.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Letras - Bacabal, Universidade Federal do Maranhão, BACABAL, 2023.

1. REESCRITA. 2. SEQUÊNCIA DIDÁTICA. 3. SURDOS. I. LIMA, PAULO DA SILVA. II. Título.

JAQUELINE DE SOUSA MACEDO

A ESCRITA DO ALUNO SURDO E A SEQUÊNCIA DIDÁTICA:

uma análise a partir do trabalho com o gênero dissertação escolar

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras Bacabal da Universidade Federal do Maranhão, UFMA- Centro de Ciências, Educação e Linguagens - CCEL, Bacabal, como requisito obrigatório para o título de Mestre em Letras.

Orientador(a): Prof. Dr. Paulo da Silva Lima

Aprovada em _____ de _____ de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Paulo da Silva Lima
PPGLB/UFMA
(presidente)

Profa. Dr^a. Valnecy Oliveira Correa Santos
UFMA
(membro externo)

Prof. Dr. Luís Henrique Serra
PPGLB/UFMA
(membro interno)

DEDICATÓRIA

Aos meus pais,
pelo suporte e o estímulo
em todos os momentos

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo o dom da vida e pelos momentos de força, proporcionando-me coragem, sabedoria e paciência com a sua presença.

Aos meus pais, Maria Rita e Antônio Macedo, pelo apoio incondicional.

Aos meus irmãos, pela compreensão e companheirismo;

Aos meus sobrinhos, Nicolas Miguel e Daniel Victor pelos momentos terapêuticos.

Aos demais familiares, principalmente a minha prima Ana Gabrielle por dividir os momentos de angústia, alegrias compartilhadas e estar sempre à disposição.

Aos meus amigos, em especial à Amanda Clarice, pela paciência, compreensão nas horas de ausência e escuta nas horas precisas;

Agradeço ao meu orientador, Prof. Drº Paulo da Silva Lima, por todo ensinamento, colaboração e calma. Agradeço também aos meus professores da Universidade Federal do Maranhão, Campus Bacabal, pela mediação do meu crescimento profissional;

À escola Centro de Ensino Inácio Passarinho pelo espaço cedido para a realização desta pesquisa e aos alunos da escola que me acolheram como seu eu fosse da instituição.

Aos meus queridos ex-alunos do Centro Educa Mais Alúcio Azevedo por me lembrarem do significado do meu trabalho e me apoiarem em todos os momentos de estadia na escola.

À Unidade Regional de Educação – URE/Caxias-MA, na pessoa da Diretora Regional de Educação Danielle Maria Apolônio Rodrigues pela colaboração e empatia na finalização deste trabalho.

Às demais pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

EPÍGRAFE

A língua é fundamentalmente um fenômeno sociocultural que se determina na relação interativa e contribui de maneira decisiva para a criação de novos mundos e para nos tornar definitivamente humanos.

(Luiz Antônio Marcuschi)

RESUMO

O trabalho é uma pesquisa que tem como objetivo geral analisar como a retextualização de textos multimodais ajuda na produção de textos escritos em Língua Portuguesa por alunos surdos. Nesse viés, desenvolve-se a seguinte problemática: que estratégia(s) de retextualização são mais eficazes para a produção de textos em Língua Portuguesa por alunos surdos? Assim, a partir da aplicação de sequência didática do gênero dissertação escolar a alunos do 2º ano do Ensino Médio por meio do uso de textos multimodais como textos motivadores, pretendemos compreender como a retextualização auxilia nesse processo da escrita do português pelo surdo; identificando suas vantagens no uso dos textos multimodais como ferramenta didática para uma melhora na produção textual do aluno surdo. Ancorada no interacionismo sociodiscursivo (ISD) de Bronckart, a metodologia adotada para este estudo é a pesquisa-ação, por meio do uso de intervenções didáticas aliadas ao ISD com Bronckart (2007) e de caráter descritivo-exploratório por utilizar o trabalho de reescrita por meio do uso de textos multimodais. Para tanto, partimos de um debate dos gêneros textuais como ferramenta de ensino, fundamentando-nos em Marcushi (2008) e Dolz & Schneuwly (2010), dentre outros e acerca da multimodalidade, nos estudos de Ribeiro (2016) e Dionísio (2005). Nosso trabalho é desenvolvido com alunos surdos do Ensino Médio de uma escola pública. Os resultados buscam comprovar a hipótese de que a reescrita, auxiliada pelo uso de textos multimodais como motivadores, pode ser um elemento auxiliar na organização e desenvolvimento do pensamento do surdo e, conseqüentemente, uma melhora na produção de textos dissertativos deste sujeito. Mostrar, também, possíveis estratégias didáticas, criando assim, condições que possam levar esse sujeito surdo a uma melhora tanto na produção de novos textos, como na escrita do português.

Palavras-chave: Surdos, Reescrita, Sequência Didática

ABSTRACT

The work is a research whose main objective is to analyze how the retextualization of multimodal texts helps in the production of texts written in Portuguese by deaf students. In this bias, the following problem develops: which retextualization strategy(s) are more effective for the production of texts in Portuguese by deaf students? Thus, from the application of didactic sequence of the school dissertation genre to students in the 2nd year of High School through the use of multimodal texts as motivating texts, we intend to understand how retextualization helps in this process of Portuguese writing by the deaf; identifying its advantages in the use of multimodal texts as a didactic tool for an improvement in the textual production of the deaf student. Anchored in Bronckart's socio-discursive interactionism (ISD), the methodology adopted for this study is action research, through the use of didactic interventions allied to the ISD with Bronckart (2007) and of descriptive-exploratory character by use the work of rewriting through the use of multimodal texts. To do so, we start from a debate on textual genres as a teaching tool, based on Marcushi (2008) and Dolz & Schneuwly (2010), among others and on multimodality, studies by Ribeiro (2016) and Dionísio (2005). Our work is developed with deaf high school students from a public school. The results seek to prove the hypothesis that rewriting, aided by the use of multimodal texts as motivators, can be an auxiliary element in the organization and development of the deaf person's thinking and, consequently, an improvement in the production of dissertation texts by this person. Also show possible didactic strategies, thus creating conditions that can lead this deaf person to an improvement both in the production of new texts and writing in Portuguese.

Keywords: Deaf, Rewrite, Didactic Sequence

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Síntese de como foi desenvolvida a sequência didática.....	66
Quadro 2: Atividade do aluno A-1.....	76
Quadro 3: Atividade do aluno A-1.....	82
Quadro 4: Atividade do aluno A-2.....	83
Quadro 5: 1ª produção do aluno A-1.....	88
Quadro 6: 2ª produção do aluno A-1.....	94
Quadro 7: 2ª produção do aluno A-2.....	99

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: questionário de identificação social e linguístico do aluno A-1.....	74
Figura 2: questionário de identificação social e linguístico do aluno A-1.....	75
Figura 3: questionário de identificação social e linguístico do aluno A-2.....	76
Figura 4: atividade aplicada com o aluno A-1.....	79
Figura 5: atividade aplicada com o aluno A-2.....	80
Figura 6: atividade aplicada com o aluno A-1.....	81
Figura 7: atividade aplicada com o aluno A-2.....	82
Figura 8: infográfico apresentado e discutido com todos os alunos.....	85
Figura 9: proposta de redação da primeira versão de texto dos alunos.....	86
Figura 10: versão 1 do texto do aluno A-1.....	87
Figura 11: versão 1 do texto do aluno A-2.....	89
Figura 12: proposta da elaboração da produção final dos textos dos alunos....	92
Figura 13: versão final do texto do aluno A-1.....	94
Figura 14: versão final do texto do aluno A-2.....	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
ISM	Instituto dos Surdos-mudos
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SD	Sequência Didática

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS	17
2.1 A Legislação e Educação de Surdos no Brasil.....	21
2.2 O ensino de Língua Portuguesa para surdos no Brasil.....	22
3 A IMPORTÂNCIA DA ESCRITA.....	32
3.1 A retextualização como ferramenta para o desenvolvimento da escrita	34
4 OS GÊNEROS TEXTUAIS E SUA FUNÇÃO NA ESCOLA	39
4.1 Os gêneros como instrumentos mediadores das ações de linguagem.....	39
4.2 O ensino dos gêneros textuais na escola.....	43
4.3 As práticas de ensino de gêneros e o ISD.....	46
4.4 Textos Multimodais.....	49
5 O GÊNERO DISSERTAÇÃO ESCOLAR E A SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	52
5.1 A dissertação escolar	52
5.2 Características do gênero textual dissertação.....	54
5.3 O gênero dissertação e seus mecanismos de textualização.....	56
5.4 A sequência didática.....	58
6 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	63
6.1 O desenvolvimento da Pesquisa	63
7 APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E ANÁLISE DAS PRODUÇÕES.....	73
7.1 Análise das produções	86
7.2 Análise das produções finais	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	106
APÊNDICES	112

1 INTRODUÇÃO

O uso do português escrito para o surdo representa desafios, já que é uma escrita na modalidade de língua oral-auditiva e exige de o surdo representar uma escrita em uma modalidade diferente de sua língua natural. Isso pode dificultar uma compreensão e percepção de leitura para o surdo daquilo que está ao seu redor e é exigido em sua escrita. No entanto, embora a Libras tenha sido reconhecida no Brasil, esta língua não pode substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. Portanto, constata-se que essa imposição monolíngue pode trazer efeitos ao desenvolvimento da educação do surdo e conseqüentemente na escrita desse sujeito. Nesse sentido, percebe-se a importância que a escrita tem para a constituição do sujeito e de sua cultura.

Nessa perspectiva, surgiu-nos o interesse em buscar alternativas metodológicas que pudessem facilitar e viabilizar o trabalho enquanto professora de português de alunos surdos. A disciplina de Produção Textual, geralmente, é vista pelos alunos, sejam alunos surdos ou ouvintes, como complexa e difícil, devido ao trabalho constante com a leitura e a escrita. Os alunos tendem a não ter um hábito de prática de leitura em casa e a escola, como lugar social, é um ambiente que deve proporcionar e despertar esse interesse. Assim, compreender como a retextualização poderia ajudar na produção da escrita do português destes alunos por meio do auxílio de textos multimodais, é proporcionar meios de desenvolver o ensino do português para alunos surdos, principalmente numa perspectiva de ensino inclusivo. Visto que, a maioria deles apresenta dificuldade de organização da escrita da sintaxe do português e conseqüentemente, de uma produção textual.

O presente trabalho trata de um estudo que tem como objetivo geral analisar como a retextualização ajuda na produção de textos escritos em Língua Portuguesa por alunos surdos a partir da utilização de textos multimodais. Logo, este estudo se desenvolve a partir da seguinte problemática: que estratégias de retextualização são mais eficazes para a produção de textos em Língua Portuguesa por alunos surdos? Essa discussão foi pautada pelo fato de que o surdo apresenta dificuldade de compreensão e escrita da língua portuguesa. Parte dessa dificuldade está atrelada às metodologias de ensino dentro da escola inclusiva, muitas vezes defasadas por falta de capacitação profissional adequada, falta de conhecimento do professor da

disciplina em língua de sinais e falta de intérprete de libras em sala de aula proporcionando uma tradução simultânea.

Pensar em vias que permitam ao aluno surdo melhorar o domínio da língua portuguesa, respeita as condições naturais deste e propõe um processo de produção textual mais adequado às exigências impostas a esses alunos. Nesse sentido, observa-se a importância do uso de ferramentas que propiciem um raciocínio mais amplo, sendo a utilização de textos multimodais uma das vias que pode favorecer esse processo de retextualização na escrita do aluno surdo e, desse modo, melhorar o domínio do português. Dessa forma, torna-se necessário desenvolver estratégias de ensino da escrita do português na educação básica e testá-las junto à produção de escrita do aluno surdo.

Ressaltamos que este estudo considera a aplicabilidade de textos multimodais como uma possível metodologia funcional para o ensino e aprendizado de alunos, pois estes envolvem elementos imagéticos que possuem características essenciais para preencher o espaço que a modalidade de língua oral não supre no que se refere ao desenvolvimento da linguagem e conhecimento de mundo do aluno surdo.

Salientamos que pesquisas nesse sentido já estão sendo trabalhadas. Têm-se pesquisas no âmbito da retextualização com Marcuschi (2001), Travaglia (2003), assim, como pesquisas com textos multimodais, em Ribeiro (2016) e Cavalcante (2010). Na área de retextualização envolvendo o sujeito surdo, há estudiosos como Barbosa (2018) e Sousa (2018). Na parte da multimodalidade e o ensino do português para o aluno surdo, temos Lima (2019) e Souza (2010). No ensino de português para alunos surdos como segunda língua, há Almeida (2016), Silva (2004), dentre outros.

A questão norteadora do presente estudo visa observar as lacunas existentes na escrita da Língua Portuguesa por alunos surdos. Para isso, pretende-se analisar a escrita desse aluno a partir da retextualização de textos produzidos por eles por meio de ferramentas didáticas. Assim, faz-se necessária que a pesquisa responda a seguinte problemática: que estratégia(s) de retextualização são mais eficazes para a produção de textos em Língua Portuguesa por alunos surdos?

Levantada a questão, fez-se necessário delinear os objetivos para o desenvolvimento da pesquisa. Assim, o objetivo geral consiste em analisar como a retextualização ajuda na produção de textos escritos em Língua Portuguesa por alunos surdos a partir da utilização de textos multimodais. Para tanto, partimos da aplicação de sequência didática com o gênero dissertação escolar visando o trabalho

com os gêneros textuais na escola, com o intuito de auxiliar o aluno na construção do seu texto e desenvolvimento da sua escrita.

Os objetivos específicos consistem em verificar a contribuição dos textos multimodais na construção da proficiência da escrita em língua portuguesa do aluno surdo; investigar até que ponto a sequência didática aplicada com os textos multimodais proporciona aos surdos uma maior eficiência na escrita do português pelo surdo; identificar as vantagens no uso dos textos multimodais como ferramenta didática para uma melhor produção da escrita em português do aluno surdo e proporcionar aos alunos momentos de construção sociocomunicativas por meio da produção escrita do gênero dissertação escolar.

Partindo desses pressupostos, a metodologia adotada para a realização deste estudo tem caráter descritivo-exploratório por utilizar o trabalho de reescrita de textos a partir do uso de textos multimodais, como textos mobilizadores, e possui uma abordagem qualitativa, fazendo uso de intervenções didática. Assim, a pesquisa foi desenvolvida por meio da aplicação de oficina do gênero dissertação escolar a alunos do 2º ano do Ensino Médio, surdos e ouvintes, da escola estadual Centro de Ensino Inácio Passarinho, no município de Caxias-Maranhão.

Pretendemos compreender como a retextualização auxilia nesse processo da escrita do português pelo surdo; identificando suas vantagens no uso dos textos multimodais como ferramenta didática para uma melhor produção textual do aluno surdo. Ancorada no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) de Bronckart, a metodologia adotada para este estudo é a pesquisa-ação, com abordagem qualitativa, por meio do uso de intervenções didáticas aliadas ao ISD com Bronckart (2007) e também de caráter descritivo-exploratório por utilizar o trabalho de reescrita. Para tanto, partimos de uma abordagem dos gêneros textuais como ferramenta de ensino, fundamentando-nos em Marcushi (2008) e Dolz & Schneuwly (2010), dentre outros e acerca da multimodalidade, em estudos de Ribeiro (2016) e Dionísio (2005).

Assim, no segundo capítulo, há uma breve apresentação da história da educação dos surdos, perpassando por uma análise da legislação que regulamentou e regulamenta os métodos e propostas do ensino de surdos no Brasil. Finalizando o capítulo, tem-se um olhar acerca do ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos.

No terceiro capítulo, temos algumas considerações acerca da relevância da escrita para a humanidade, destacando sua função social como um dos recursos que

viabilizam a comunicação. Além de uma reflexão acerca da retextualização como ferramenta para o desenvolvimento da escrita do aluno.

No quarto capítulo, há uma discussão a respeito da importância da produção de texto a partir do uso dos gêneros textuais na escola, além dos princípios fundadores do ISD (Interacionismo Sociodiscursivo), o que é o projeto e como ele se constitui enquanto corrente teórica do nosso trabalho. Ademais, neste mesmo capítulo, abordamos também como o uso de textos multimodais pode auxiliar nesse processo de utilização dos gêneros textuais em sala de aula.

Já no quinto capítulo, debatemos no que concerne o gênero dissertação escolar, suas características e importância para o processo de desenvolvimento da escrita. Também, discutimos o trabalho com a sequências didática como dispositivo de ensino de gêneros textuais na escola.

No sexto capítulo, desenvolvemos a metodologia do trabalho, esclarecemos a descrição das etapas de elaboração, aplicação e análise do corpus, a escolha dos sujeitos e a escolha do gênero de texto.

Na sequência, no sétimo capítulo, expomos as análises da primeira versão da produção de texto com o início da aplicação da SD e as análises das produções finais, relatamos as considerações finais, apresentamos as referências e os apêndices.

2 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO SURDO

A história aponta que o sujeito surdo sempre sofreu algum tipo de rejeição social, pois era visto como anormal e doente. A partir dessas condições, era julgado como incapaz de ter educação, fazendo com que fosse isolado do convívio social e sem direito à educação. Assim, não haviam escolas para os surdos. Mais tarde, as conquistas foram acontecendo a partir da luta de pessoas engajadas na comunidade surda e professores preocupados com o processo educacional dessa parcela da população.

Buzar (2009) relata que, na história antiga, o termo “surdo” era relacionado pelos ouvintes como uma “deficiência, vazio, ineficaz” e a expressão “mudo” como “fealdade, vazio, privado de cor” (BUZAR, 2009, p. 25). Dessa forma, por meio dos documentos disponíveis daquela época, a autora menciona que se alguma criança nascia com deficiência, existia o direito de sacrificá-la. Os filósofos da época, por exemplo, referiam-se à ideia de que a capacidade de falar era como um instinto, ou seja, “ou se tinha ou não se tinha”, e é através desse quadro social e pensamento negativo que se é construído a história a respeito da surdez.

Ademais, a autora expõe como eram desenvolvidas, na Idade Média, as ideias da surdez, em meio as advertências, sejam estas civis ou religiosas. Os sujeitos surdos só conseguiam “receber herança, celebrar missa, casar, a não ser por meio de um favor papal” (BUZAR, 2009, p.25). Sendo assim, criava-se uma narrativa de que os surdos eram sujeitos primitivos, e estes ficaram sem acesso aos estudos até o século XV. A prática educativa só surge através de Bartolo Della Marca d’Ancona, advogado e escritor, no século XIV, onde iniciava-se as discussões a respeito da oportunidade de o surdo ser ensinado, seja pela língua de sinais ou língua oral.

Ainda em Buzar (2009), ressalta-se a fundação do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos de Paris, em 1760. Este se implementou como primeira escola pública para a população surda e caracteriza-se de modo que ocorresse uma transformação ao modelo educacional dos surdos. Tendo em vista que até o momento, a referência educativa era de forma individual, e assim, passa ser coletiva, ou seja, houve então uma criação de identidade e língua. É nesse novo contexto que ocorre o reconhecimento e valorização da comunicação. É assim que os educadores e religiosos terminam possuindo um outro olhar para essa educação e criam instituições voltadas para a comunidade surda na Europa e nos Estados Unidos, influenciados por

L'Épée, o fundador do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos de Paris, nos anos 60, um dos maiores idealizadores da educação de surdos.

No ano de 1880, foi realizado um Congresso Internacional de Professores de Surdos, na Itália. No evento foi discutida a importância de três métodos para o sujeito surdo. São eles: o ensino por meio da língua de sinais, o ensino oralista e o ensino misto (língua de sinais e língua oral).

Nenhum outro evento na história de surdos teve um impacto maior na educação de povos surdos como este que provocou uma turbulência séria na educação que arrasou por mais de cem anos nos quais os sujeitos surdos ficaram subjugados às práticas ouvintistas, tendo que abandonar sua cultura, a sua identidade surda e se submeteram a uma 'etnocêntrica ouvintista', tendo de imitá-los. (PERLIN & STROBEL, 2008, p. 6-7).

O congresso representou anos de retrocesso na educação de surdos, visto que a maioria dos países passa a adotar o método oral para surdos, que são indivíduos que possuem uma língua natural de modalidade visual, diferentemente da modalidade oral. Dessa forma, as escolas da época passaram a proibir que os surdos oficialmente fizessem o uso da língua de sinais, o que representou uma adversidade entre a cultura surda e a educação, pois o surdo é submetido ao domínio do ouvintismo¹.

No contexto brasileiro de educação de surdos, Buzar (2009) menciona a criação do Instituto dos Surdos-Mudos (ISM) em setembro de 1857 por meio da Lei nº839, mantida e supervisionada pelo poder central. De acordo com a autora, o primeiro professor surdo do Brasil foi Eduard Huet, que possuía surdez congênita e era ex-discente do INJS de Paris. Este iniciou sua trajetória lecionando para crianças surdas, sendo assegurado por meio do governo imperial. A princípio, as disciplinas lecionadas eram relacionadas, conforme a autora, pelo método oral, conhecido como Linguagem Articulada e leitura sobre os lábios. Entre 1878 e 1895, a educação dos surdos era limitada ao conhecimento primário e as perspectivas em relação à educação para essa população, que eram desproporcionais, pois, a prioridade era apenas a educação profissionalizante.

Já em 1911, o ISM estabeleceu a utilização do método oral para a educação do surdo brasileiro e em julho de 1957, retifica-se a denominação do Instituto por duas vezes e assim, estabelece-se como "Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES". Já nos anos 80, ocorre uma transformação e os movimentos sociais passam a ter um

¹ Ouvintismo: "(...) é um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte". (SKLIAR, 1998, p 15).

viés a respeito das pessoas com deficiências, e dessa forma, nasce a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS). É válido ressaltar esses acontecimentos, pois os movimentos passam a representar a deficiência em uma outra posição, como um enfrentamento.

Silva (2006) analisa a experiência de Girolamo Cardano (1501-1576) que atuou e rompeu com as concepções de que os surdos eram sujeitos incapazes de aprender. Cardano salientou a capacidade do surdo em raciocinar e compreender a escrita por meio dos sons da fala ou concepções do pensamento, logo, a surdez não é uma dificuldade para o surdo obter o conhecimento. Mesmo assim, isto teve pouca notoriedade, tendo em vista que a educação, naquela época, era destinada apenas aos filhos de ricos e nobre e o objetivo era que o filho surdo teria que ter conhecimento para poder conduzir os bens da família.

As criações das instituições públicas para os surdos foram necessárias para determinar os procedimentos de geração e de expansão organizacional política, social e educacional dos surdos no continente europeu e outros países americanos. Silva (2006) nos diz que, é diante da expansão dos centros industriais e do modo capitalista que surgem comunidades surdas, já que, isso gerou um território para que as instituições modernas pudessem nascer. Os surdos nesse caso, participam do Terceiro Estado, estes sujeitos pertenciam, em geral, aos artesãos e camponeses, e a partir desse cenário temos L'Épée e nasce a primeira Escola Pública para Surdos em Paris.

Assim, Abade L'Épée descobriu que os surdos possuíam as mesmas habilidades de pessoas das línguas faladas e logo nasce o método de reconhecimento da língua de sinais. Desse modo, tinha-se a possibilidade de aprender a ler e escrever por meio da língua de sinais, e para Abade, em sala de aula, professores e alunos, tinham a adesão da língua de sinais. Além disso, a escola apresentava formação profissional, que resultava na formação de docentes surdos para as comunidades surdas e formação em outras áreas como: teatro, artes de ofício, escultura, pintura e etc.

Em relação ao Congresso de Milão em 1880, Silva (2006) expõe que o evento dispôs de cento e oitenta e duas pessoas de diversos países como: Bélgica, França, Alemanha, Estados Unidos, e etc. A intenção foi debater a educação de surdos e explorar os benefícios e impasses a respeito do internato e de como os surdos deveriam ser direcionados através da linguagem oral ou gestual. Um fato importante

nesse episódio, é que se teve a participação do grupo representado, ou seja, os surdos, apenas um grupo de ouvintes estabeleceram a hierarquia da língua oral sob a língua de sinais e construiu o objetivo de ensino, declarando que o método oral, na educação dos surdos, deveria ser prioritário, pois, para os ouvintes as palavras eram mais importantes.

Até o presente, conforme a autora, os países adotam essa medida, reduzindo a educação dos surdos à língua oral. A educação nesse caso, é vista pelas ideias da medicina, em que as escolas são alteradas para o que a autora chama de “tratamento”, ou seja, os procedimentos pedagógicos. Assim, esses passam a ser terapêuticos e a competência linguística dos surdos se estabelece de maneira equivocada por meio da linguagem e língua oral. Dessa forma, a inclusão dos surdos deveria ser vista por meio da interculturalidade.

Na história da educação de surdos, segundo Perlin & Strobel (2008), há o registro de cinco métodos, com diferentes metodologias, nas quais os surdos foram expostos ao longo dos anos. São eles: o Oralismo, a Comunicação Total, o Bilinguismo, a Pedagogia do Surdo e o processo Intercultural. O método oralista ganhou força na metade do século XIX e era visto como o único e aceitável, forçando o surdo a adequar-se à comunidade ouvinte por meio de uma reabilitação da fala, leitura labial e uso de aparelhos auditivos via implante.

O oralismo, ou filosofia oralista, usa a integração da criança surda à comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o Português). O oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva. (GOLDFELD, 1997, p. 30-31).

Já o método da comunicação total, utiliza espectro de modos linguísticos, como: gestos criados pelas crianças, língua de sinais, fala, leitura oro-facial, alfabeto manual, leitura e escrita. Foi criado na década de 1960 como uma tentativa de sanar o fracasso do método oralista em muitos surdos. Com isso, passou-se a utilizar o oralismo em conjunto com a língua de sinais.

A modalidade bilíngue, atualmente, é vista como a mais adequada para o ensino de surdos, segundo pesquisas. Essa modalidade considera a língua de sinais a primeira língua dos surdos e é a partir dela que se trabalha o ensino de português como segunda língua, podendo ser na modalidade oral ou escrita. Nesse caso, as crianças devem ser expostas, primeiramente, à língua de sinais.

No método pedagogia surda, há a valorização da diferença através da subjetivação e das trocas culturais. O surdo, ao atingir sua identidade via aceitação desta, logo deixa de sujeitar-se à cultura ouvinte, já que é a cultura surda que influencia o surdo.

“Este procedimento intercultural de educação de surdos é um processo coerente com a necessidade de habilidades e competências, face à necessidade do sujeito surdo posicionar-se frente às diferentes culturas e suas peculiaridades”. (PERLIN & STROBEL, 2008, p. 19).

Hoje, o surdo é visto como um cidadão de direitos e deveres. No entanto, ainda sofre com a visão preconceituosa da maioria da população que desconhece aspectos relacionados à surdez. Desse modo, é fundamental analisar as dificuldades e os avanços que a educação de surdos no Brasil passou e ainda passa.

2.1 A Legislação e Educação de Surdos no Brasil

No Brasil, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 1961 (LDB 4024/61), destinou dois artigos (88 e 89) que tratavam “*da educação dos excepcionais*”. O artigo 89 aborda acerca do apoio governamental para com OGN’s visando o desenvolvimento na prestação de serviços educacionais para deficientes, dentre eles, os surdos.

Em 1973, houve a criação do CENESP (Centro Nacional de Educação Especial) por meio do Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973. O decreto teve como objetivo dar mais atenção para a formulação de políticas voltadas para a melhoria no atendimento dos estudantes da educação especial.

Na Constituição Federal de 1888, também há artigos destinados a tratar da educação diferenciada que leva em consideração a diferença cultural. No seu Artigo 215, há a garantia de respeito às diferenças culturais. “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”.

Em 1994, a Declaração de Salamanca foi elaborada durante uma conferência mundial que discutia a educação para todos, realizada em Salamanca na Espanha e teve como objetivo discutir a inclusão e frequência de alunos deficientes e/ou com necessidades especiais nas escolas. Assim, reforça a importância de ações

inclusivas, pois “as políticas educacionais de todo o mundo fracassaram no sentido de estender a todas as suas crianças a educação obrigatória e de que é preciso modificar tanto as políticas quanto as práticas escolares sedimentadas na perspectiva da homogeneidade do alunado” (BUENO, 2006, p. 16). O documento apresenta as escolas regulares inclusivas como via de combate à discriminação, acolhendo o aluno independente do seu tipo de necessidade específica.

A declaração de Salamanca serviu de base para a elaboração da Lei 9.394/96 no Brasil. A nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) traz o capítulo V direcionado para a educação especial. O Artigo 58, desta lei, discorre que todos os alunos que possuem alguma deficiência poderão matricular-se na rede pública de ensino, que compreende o ensino regular.

Art.58º Entende-se por educação especial, para os efeitos dessa Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços especializados, na escola regular, para as peculiaridades da clientela da educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

Nesse sentido, vê-se, no decorrer do tempo, que medidas afirmativas foram propostas e discutidas a fim de melhorias no âmbito educacional de alunos com necessidades específicas, desde políticas inclusivas a novas modalidades de ensino. Essas sugestões permitiram ao aluno surdo frequentar uma escola e uma sala de aula no ensino regular. No entanto, não foram suficientes para garantir um ensino de qualidade e uma inclusão de fato do surdo, já que está em uma sala de aula mista não garante um ensino e nem um aprendizado eficiente.

Outro documento da legislação educacional brasileira que trata da educação especial é o PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de 1999. Neste, há uma sugestão de trabalho com os sujeitos que possuem necessidades educacionais especiais. As sugestões de inclusão e adaptação curricular são variadas, dentre elas:

- a relação professor/aluno considera as dificuldades de comunicação do aluno, inclusive a necessidade que alguns têm de utilizar sistemas alternativos (língua de sinais, 54 sistemas braille, sistema bliss ou similares, etc).
- as metodologias, as atividades e procedimentos de ensino são organizados e realizados levando-se em conta o nível de compreensão e a motivação dos alunos; os sistemas de

comunicação que utilizam, favorecendo a experiência, a participação e o estímulo à expressão. (BRASIL, 1999).

Essas recomendações levam em consideração o processo comunicativo entre professor e aluno. No caso do aluno surdo, o uso da língua de sinais para interagir com o professor. Logo, o ideal seria que o professor tivesse conhecimento da língua natural do surdo e assim, pudesse se comunicar também por meio do uso da língua de sinais com o aluno. Porém, a maioria dos profissionais no Brasil até hoje não dominam a língua de sinais ou sequer possuem um curso básico de Libras, o que pode permitir uma interação direta entre aluno e professor.

Em relação às metodologias, os PCN's sugerem que essas sejam construídas de acordo com a necessidade do indivíduo. Desse modo, a língua de sinais deveria fazer parte do processo de ensino, a individualidade de cada aluno também, bem como propostas de atividades condizentes com as limitações do aluno. O ensino do surdo está incluso nessas sugestões, mas como o aluno com surdez vai ser de fato exposto e beneficiado com essas propostas? No caso específico da surdez, algumas das adaptações apresentadas são:

- sistema alternativo de comunicação adaptado às possibilidades do aluno: leitura orofacial, linguagem gestual e de sinais;
- salas-ambientes para treinamento auditivo, de fala, rítmico, etc;
- posicionamento do aluno na sala de aula de tal modo que possa ver os movimentos orofaciais do professor e dos colegas;
- material visual e outros de apoio, para favorecer a apreensão das informações expostas verbalmente. (BRASIL, 1999).

Observa-se que, há uma variedade de sugestões para a adaptação curricular do aluno com surdez. A partir disso, tem-se a tentativa de diminuir as perdas e os efeitos que a surdez proporciona ao surdo. Mediante essas alternativas, o papel do professor é buscar meio de colocá-las em prática para uma aprendizagem efetiva do aluno surdo. Contudo, a maioria dos profissionais ainda não estão preparados para essa realidade.

Portanto, há uma necessidade não só da lei, mas de uma efetiva aplicação dessa. As recomendações devem levar em consideração a realidade local de cada escola, de cada público e buscar as melhores alternativas de viabilização prática para uma educação de qualidade do aluno surdo. Ademais, a família é parte importante nesse processo, tanto no processo de aceitação do filho surdo, como no acompanhamento de perto da educação desse aluno. Não há uma política pública empenhada na capacitação profissional desses professores que vivenciam e se

deparam com alunos com necessidade específica dentro de sala, também não há ainda, na maioria das escolas, estrutura física adequada e nem salas de ensino aparelhadas com esses recursos tratados nos PCN's.

Além dos PCN's, no ano de 2001 foi estabelecida Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica a partir do Conselho Nacional de Educação, CNE/CEB. Assim, fazendo menção a três artigos dessas diretrizes, nos 5º, 7º e 8º, observa-se a referência ao surdo e suas particularidades, como também reconhece a inclusão desse aluno no ensino regular da educação básica e os meios de permanência deste na escola.

Art.5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis.

Art.7º O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.

Art.8º. As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

IV- serviços de apoio pedagógico especializado, realizado nas classes comuns, mediante:

b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; (BRASIL, 2001).

Os artigos apresentados evidenciam o reconhecimento de um tratamento mais individualizado que considera o surdo com algum tipo de necessidade específica, mas não o limita. É um ser capaz de estar inserido dentro do ensino regular, embora tenha que ser oferecido meios dessa permanência e desenvolvimento da aprendizagem. Reconhece também a importância da Libras como um meio de comunicação e que as escolas devem promover um serviço de apoio especializado, juntamente com um suporte na estrutura física e profissionais intérpretes de língua de sinais, que sejam mediadores do conhecimento e promovam a possibilidade de constância desse aluno surdo em sala.

O Artigo 12º dessas mesmas diretrizes, em seu parágrafo segundo, diz:

§2º Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentem dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso. (BRASIL, 2001).

O referido artigo assegura o uso de Libras, caso seja necessário, como meio de comunicação. Além disso, deixa claro que deve haver um favorecimento para a aprendizagem da Língua Portuguesa, independente da escolha pedagógica a ser desenvolvida, o que evidencia a importância do português como também sendo a língua do aluno surdo e que este deve ter uma adaptação no currículo para desenvolver o aprendizado da língua.

Embora a Libras seja reconhecida como um meio de comunicação legal no Brasil, por meio da Lei nº 10.436/2002, esta não pode substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa. É o que aponta o Artigo 4º da referida lei

Art.4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme a legislação vigente. Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa. (BRASIL, 2002).

Dessa forma, apesar do surdo e a comunidade surda fazerem uso da língua de sinais, a Libras não substitui o português escrito. Isso nos permite olhar o ensino de português para o surdo como uma L2.

Outros avanços e proposições foram elaborados pensando na educação de alunos surdos no Brasil. No ano de 2005, um outro decreto foi instituído visando a educação do surdo. O Decreto nº 5.626/2005, nos capítulos IV, V e VI faz menção a educação do aluno surdo na língua de sinais.

Art.14º As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidade de educação, desde a educação infantil até à superior.

§1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem: I- promover cursos de formação de professores para: a) o uso e o ensino da LIBRAS; b) o ensino da LIBRAS; c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para as pessoas surdas; II- prover as escolas com: a) professor de LIBRAS ou instrutor de LIBRAS; b) tradutor e intérprete de LIBRAS –Língua Portuguesa; c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como a segunda língua para as pessoas surdas; e d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos. (BRASIL, 2005, p.2).

Observa-se que esse decreto tem como objetivo colocar em prática a Lei 10.426 que reconhece Libras como língua, já que o artigo 14, no seu primeiro

parágrafo reforça a importância do uso dessa língua no atendimento educacional dos surdos em todas as esferas de ensino e instituições de ensino. Ademais, a necessidade de difundir o conhecimento da língua de sinais e a capacitação dos professores na aprendizagem dessa língua, como também a utilização dos profissionais intérpretes de libras não apenas nas escolas, mas também em outros ambientes públicos, a fim de promover mais a inclusão da pessoa surda. Logo, o decreto reconhece o surdo como indivíduo que interage por meio de experiências visuais, expressando sua cultura a partir do uso da língua de sinais.

Nesse histórico de conquistas e lutas nas políticas educacionais para o sujeito surdo, pesquisas foram desenvolvidas com o objetivo de saber qual a modalidade de ensino é a mais adequada para os surdos, que tipo de escola, se bilíngue ou inclusiva. Mediante as discussões, em 2021 foi sancionada a Lei 14.191, que insere a Educação Bilíngue de Surdos na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394, de 1996), como uma modalidade de ensino independente.

Essa modalidade de ensino propõe o ensino para o surdo a partir da interação simultânea com as duas línguas – a L1, que é a considerada natural, no caso, a Libras e a L2, a Língua Portuguesa. Assim, antes a educação bilíngue fazia parte da educação especial. No entanto, a proposta não impede que esse aluno possa se matricular em escolas e classes regulares de acordo com o que decidirem os pais ou responsáveis ou o próprio aluno.

Portanto, constam-se avanços quanto às políticas educacionais para pessoas com surdez. Os direitos das pessoas surdas foram sendo reconhecidos e garantidos, os surdos passaram a ter acesso e permanência nas escolas. Tudo isso, a partir de documentos e leis que garantiram esses direitos. Entretanto, muito ainda precisa ser discutido, principalmente em relação à qualidade do ensino e garantias de aprendizagem, principalmente pelo fato de a Libras ter *status* de língua e precisar ser valorizada.

Percebe-se que ainda há uma dificuldade dos órgãos de oferecer, por meio de profissionais e/ou capacitação, o ensino de língua de sinais para a população em geral, bem como o reconhecimento de ser uma língua utilizada dentro do território nacional e que pertence a uma parcela considerável da população brasileira. Nessa perspectiva, vê-se a importância de refletirmos no próximo tópico, a respeito do ensino de português como L2 para alunos surdos e as práticas pedagógicas para esse grupo

a fim de cumprir com o que a BNCC traz como proposta – a busca da equidade por meio de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular (BRASIL, 2017).

2.2 O ensino de Língua Portuguesa para surdos no Brasil

O ensino de Língua Portuguesa para surdos deve ser apresentado mediante a utilização da Língua de Sinais. Atualmente, por meio do Decreto 5.626/2005, o ensino de Libras no currículo escolar foi regulamentado, como discutido no tópico anterior. Dessa forma, permite ao aluno surdo desenvolver a Língua Portuguesa como L2, ou seja, sua segunda língua.

“O português ainda é a língua significada por meio da escrita nos espaços educacionais que se apresentam à criança surda. A sua aquisição dependerá de sua representação enquanto língua com funções relacionadas ao acesso às informações e comunicação entre seus pares por meio da escrita.” (QUADROS, 2006, p. 23).

Nesse sentido, ensinar a Língua Portuguesa como L2 é expor o sujeito surdo em contato direto com esta, mas para isso faz-se necessário que a Libras seja respeitada e também utilizada nesse processo. Seja por meio da figura do intérprete em sala de aula, via professor que sinaliza e faz uso da língua durante a aula, seja pelo uso de material multimídia adaptado com legenda em português e/ou com janela de intérprete, seja por meio do uso de materiais multimodais.

Barbosa, Neves e Barbosa (2013) alegam que apesar do reconhecimento da Libras ser legítimo para comunidade surda, vemos uma imposição nos processos de linguagem, em que estabelece o português como fator irrecusável sobre a Libras. Para as autoras, há uma obrigatoriedade compulsória do ensino de português, como por exemplo: a produção de documentação, na presença de textos, não existe como alternativa a utilização da língua de sinais.

Assim, constata-se uma obrigação da comunidade surda em aprender o português. Apesar dos autores não descartarem a importância do aprendizado da língua portuguesa, na visão deles, isso deveria ser uma possibilidade, pois consideram o processamento da linguagem escrita relacionados a quatro processadores, sendo estes: conceitual, semântico, ortográfico e fonológico.

O fonológico é visto como grande fator a ser considerado na escrita e leitura. O que os autores argumentam é que no processador fonológico existe um sistema

aliado a língua de sinais, e assim torna-se um processador fonológico visuoespacial que permite a codificações por meio das mãos, locação, movimento, expressões e postura. Neste caso, o exercício de escrita ou leitura para os surdos, torna a atividade “passíveis de métodos especiais para seu ensino”, existe uma relação dos processadores ortográficos e semântico que podem funcionar de forma direta, sem necessitar do modo fonológico para ter uma informação linguística.

Neste contexto, o processo fonológico sendo realizado pelos meios visuoespaciais, nasce a formação do signo linguístico com a língua de sinais, e a correlação por meio do conceito e imagem, sejam visuais ou imagem acústica. Os significados ocorrem pelo significante imagético, e assim, a forma escrita deve ser utilizada por outro caminho, não pelo fonológico da pessoa surda, abrangendo sua memória visual e a formação de relações entre o escrito e do seu conceito, de maneira direta.

Desta forma, existe uma interferência da primeira língua na produção da L2. E assim, aumenta a complexidade das atividades a serem exercidas pelos surdos, fora os erros comuns que ocorrem na escrita da L2, referentes à estrutura sintática da língua de sinais. A ideia é expor que o conhecimento linguístico acaba influenciando na produção e entendimento da segunda língua. Os autores sugerem a utilização de caminhos diferentes para leitura, que vejam o quanto é peculiar a escrita e leitura da população surda, onde o sistema visuoespacial influencia na produção escrita.

Os autores indagam também a respeito do processo inicial da criança surda que inicialmente deve ser apresentado à língua de sinais na educação infantil. Essa estimulação é necessária para incitar esse desenvolvimento escolar, no entanto, isso não costuma acontecer. Logo, o que ocorre é a defasagem da aquisição da língua, e o processo de aquisição da segunda língua também se torna difícil, por conta de recursos linguísticos na L1. Nesse caso, necessita-se de domínio da L1 para o aprendizado da L2, não só do discente, mas do docente também para que estabeleça essa relação com diálogo.

Nesse sentido, o fator relevante para o ensino de português para a comunidade surda é o metalinguístico da Libras, sendo que, esta língua contém poucos estudos descritivos em relação às línguas orais, limitando a estabilidade de seu conhecimento. O contato com a comunidade surda e com professor surdo também é um fator importante para o domínio da língua. No português, por exemplo, sinalizar com

domínio da língua de sinais poderiam estimular morfossintáticos de tradução para que os alunos consigam ler ou produzir textos.

A autora Salles (2004) diz que

“quanto mais o professor inserir o aprendiz na situação em que se enquadra a atividade proposta, quanto mais ‘insumos’, isto é, contextos linguísticos e situações extralinguísticas, forem ao aprendiz apresentados, melhor será o resultado.” (SALLES, 2004, p. 18).

Dessa maneira, observa-se que no caso do aluno surdo, o êxito de sua produção escrita se dará mediante as propostas e aplicabilidades que esse aluno é exposto. Vivenciar experiências, levar em consideração o contexto de produção, os recursos linguísticos, a leitura e a produção de textos a partir de outros textos. A autora ainda reforça a necessidade de que ao expor o aluno surdo à língua dos ouvintes, deve-se fazê-lo utilizando a Libras, já que é a partir dela que o surdo “faz sua leitura do mundo para se passar à leitura da palavra em língua portuguesa”. (SALLES, 2004, p. 21).

A autora menciona também alguns procedimentos sugeridos para que o professor possa conduzir o surdo no processo de leitura e posteriormente de escrita do texto. Dentre os procedimentos, tem-se: análise de aspectos macroestruturais, como: gênero tipologia, pragmática e semântica. E, análise microestruturais: gramaticais/lexicais, morfossintáticos e semânticos. Assim, mostram-se elementos fundamentais para o trabalho da produção textual.

Quadros (2006) discorre acerca do ensino do português para surdos ainda ser baseado no ensino para ouvintes, que adquire a língua via método oral. Desse modo, reafirma a importância de o método não ser eficiente para o surdo, visto que, é fundamental que no processo de ensino sejam analisadas e levadas em considerações as semelhanças e diferenças entre as duas línguas. Segundo a autora,

“o ensino do português pressupõe a aquisição da língua de sinais brasileira – “a” língua da criança surda” (...) a ideia não é simplesmente uma transferência de conhecimentos da primeira língua para a segunda língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais apresentados.” (QUADROS, 2006, p. 24).

Nesse viés, percebe-se a importância do surdo ser alfabetizado primeiro na sua própria língua, para assim desenvolver habilidades de recriar e entender o contexto ao seu redor e poder se tornar leitor e expressar suas ideias recorrendo à escrita do português, que é uma língua de modalidade diferente da sua língua natural. Dessa

maneira, uma das formas da criança desenvolver a aquisição da leitura e da escrita em Língua Portuguesa é vivenciando experiências e as expressando por meio da escrita. Para tanto, a criança surda precisa ter contato com o mundo visual, expor seus pensamentos e ideias através da língua de sinais.

Silva e Silva (2021), em seu artigo “*Estratégias metodológicas para o ensino de língua portuguesa para surdos: uma revisão bibliográfica*” explicam que a língua portuguesa inicial era vista como código, ocasionando consequências para aprendizados dos surdos, pois a prática pedagógica exercida era pelo ensino de vocabulário. As reflexões expostas para o ensino da L2 no âmbito bilíngue devem apresentar a relevância que a língua materna possui, tendo em vista que existe muitos alunos surdos que procuram ainda aprender língua de sinais. As autoras, diante disso, veem que a linguagem é uma produção de discurso e nesse caso, se estabelece por meio de textos, seja de forma oral ou escrita e logo representam significados.

Além disso, as autoras afirmam que a metodologia do ensino de português como L2 partem do processo do papel docente de introduzir aspectos metodológicos dentro de sala de aula, considerando diversos aspectos, dentre eles: conhecimentos, limitações e individualidade. As estratégias devem ser de forma lúdica e dinâmica. Nessa perspectiva, percebe-se a importância da educação de surdos pautada em buscar metodologias que possam garantir o direito ao acesso à educação de qualidade, por meio de uma necessidade de compreender principalmente a língua de sinais para assim, fazer uma interação pedagógica.

O aluno surdo precisa fazer uso da sinalização para ter a percepção da sua produção. Dito isso, é importante fazer registros em língua de sinais desse aluno, para que posteriormente, ele possa revisitá-las como um recurso de aprimoramento da aquisição da escrita, observando a si mesmo. “A escrita do português é significada a partir da língua de sinais.” (QUADROS, 2009, p. 33).

Salles (2004) diz que uma das dificuldades que o aluno surdo apresenta ao desenvolver um texto são as de fazer ligações, desenvolver o encadeamento de orações, períodos, parágrafos, segmentos e palavras. No entanto, essa adversidade não provoca no texto do aluno surdo uma falta de coerência. Logo, por mais que o texto do aluno surdo possa apresentar ausência de alguns mecanismos linguísticos e problemas na forma, o conteúdo semântico e a expressão das ideias são repassados.

A autora salienta que os PCNs de 1988 priorizam no ensino do português o uso dos gêneros textuais e recomendam no ensino da escrita, a utilização de textos

variados, que favorecem a reflexão crítica e ser uma sugestão pertinente na pedagogia do português para surdos, “por isso, é importante que o professor de surdos inclua os mais diferentes textos como recurso didático, tanto para a atividade de leitura como para a de produção.” (SALLES, 2004, p. 39).

Partindo do processo Sociodiscursivo, abordagem metodológica deste trabalho, considera-se que o texto é uma prática social e deve ser trabalhado considerando as condições de produção. A produção de texto implica que vários conhecimentos devam ser ativados, dentre eles a coesão e coerência, que são fundamentais para tornarem o texto compreensível. Nessa perspectiva, o aluno surdo apresenta dificuldade de desenvolver o texto, em virtude das diferenças estruturais entre a língua de sinais e línguas orais.

Logo, após apresentarmos percursos da história da educação de surdos e de que forma seus direitos foram adquiridos e entendermos um pouco acerca do processo de ensino do português para alunos surdos e como esse deve ser desenvolvido, partiremos para reflexões referentes ao surgimento e prática da escrita.

Nosso trabalho tem como fonte analisar a escrita do aluno surdo e para isso, reforçar o quanto esta é primordial no processo de aprendizagem de uma segunda língua, principalmente no que se refere ao ensino do português para surdos. O nosso entendimento é que o surdo seja exposto frequentemente à escrita do português como um dos caminhos para a aquisição da segunda língua. Por conseguinte, mediar práticas pedagógicas como a retextualização, da escrita para a escrita, mostra-se uma das alternativas para que o aluno surdo tenha mais contato com a língua portuguesa e possa ampliar seu repertório vocabular.

3 A IMPORTÂNCIA DA ESCRITA

A escrita permite registros fundamentais para a história da humanidade, para a sobrevivência de uma cultura e disseminação de informações necessárias à manutenção de tradições e memórias. É por meio da escrita que o homem pode coletar informações de diferentes povos, refletir percepções de mundo e pensamentos e produzir conhecimentos de diferentes gerações. Consequentemente, proporciona a qualquer modalidade de língua, registros de suas experiências e histórias.

Nesse sentido, a escrita é importante no processo de manutenção da cultura e tradição da sociedade. “A escrita tem sido, é e será inúmeras coisas distintas para inúmeros povos distintos em incontáveis épocas diferentes” (FISCHER, 2009, p.14).

Fischer (2009) aponta três exigências básicas para uma escrita completa. São elas:

- A escrita completa deve ter como objetivo a comunicação
- A escrita completa deve consistir de marcações gráficas artificiais feitas numa superfície durável ou eletrônica.
- A escrita completa deve usar marcas que se relacionem convencionalmente para articular a fala (o arranjo sistemático de sons vocais significativos) ou uma programação eletrônica, de maneira que a comunicação seja alcançada.

O trabalho com a escrita consiste na manutenção de uma das formas de comunicação. Desse modo, procuramos vias de fazer com que o aluno surdo atinja uma melhor proficiência na escrita do português. Em sua vivência, a partir de situações do seu cotidiano, o surdo pode defrontar-se com a falta de acessibilidade em diferentes espaços. “A escrita não flui espontaneamente. apesar disso, é perfeitamente possível dominá-la e, à medida que a dominamos, produzir textos com eficiência e prazer” (VIEIRA & FARACO, 2019, p.15).

Semelhante a Fischer, em Higounet (2003), “a escrita é mais que um instrumento. Mesmo emudecendo a palavra, ela não apenas a guarda, ela realiza o pensamento que até então permanece em estado de possibilidade” (HIGOUNET, 2003, p. 9). Percebe-se, assim, a importância que a escrita tem na sociedade, porque é por meio dela que o homem vem preservando a história, reproduzindo a linguagem e organização do pensamento.

Nessa perspectiva, a sociedade majoritariamente ouvinte, não está preparada para atender adequadamente a pessoa surda, já que na maioria dos lugares, não há intérprete de libras que possa auxiliar o surdo no ato comunicativo e também não buscarem aprender a língua de sinais. Nisso, vê-se a necessidade do uso da escrita pelo surdo. Desenvolver a escrita do português é mais que apenas decodificar, pois permite uma melhora na compreensão de leitura do surdo, o conhecimento de uma cultura diferente, proporciona uma interação entre duas modalidades de língua distintas.

A escrita faz parte do cotidiano social, já que está em toda parte e em diferentes ambientes de tarefas mais simples às mais complexas, a escrita se faz presente, seja num letreiro, em anúncios, em livros, celulares, computador, instituições, enfim em toda parte há informações escrita sob uma determinada necessidade. É a necessidade de comunicar, de instruir, de interagir. “A escrita (...) também dá acesso direto ao mundo das ideias, reproduz bem a linguagem articulada, permite ainda apreender o pensamento e fazê-lo atravessar o espaço e o tempo” (HIGOUNET, 2003, p. 10).

Os sistemas de escrita modificam-se constantemente, pois há várias formas da escrita se manifestar, seja no papel ou no digital, mudou a relação com o escritor e o leitor. No entanto, como afirma Fischer (2009)

Ainda que imperfeita, a escrita se tornou uma expressão indispensável da nossa espécie social, quando começamos a nos aventurar para além dos limites conhecidos. Assim para deixarmos uma marca na criação que comunique uma forma de pensamento – esse impulso caracteriza não apenas nós, mas também nossos antecedentes imediatos de dez mil anos atrás. À medida que a escrita continua a servir e avançar a humanidade com milagres multiformes está definindo e criando uma nova humanidade (FISCHER, 2009, p. 278).

Dessa forma, a escrita se torna um recurso importante para a pessoa surda em contato com o ouvinte, pois é uma via que torna possível a comunicação para ambas as partes. “As raízes desse sistema se encontram na necessidade fundamental dos seres humanos de armazenar informação para comunicar, a si mesmos ou a outros, distantes no tempo e no espaço” (FISCHER, 2009, p.13).

Fayol (2014) aponta que “produzir linguagem escrita é produzir linguagem em condições que diferem, na maior parte do tempo, das que valem para a produção verbal oral costumeira.” (FAYOL, 2014, p. 20). Desse modo, o desenvolvimento da

habilidade de escrita do português pelo aluno surdo pode proporcionar-lhe um melhor domínio de uma língua que também é sua, mesmo sendo sua segunda língua.

O processo de elaboração e formação da escrita condiz com um instrumento importante na formação cognitiva e metalinguística dos sujeitos. No entanto, o processo de escrita se apresenta na fase de alfabetização com dificuldades na apreensão das normas da língua, que estão associadas às diferenças entre fala e escrita.

Nascimento (2019) diz que no processo de alfabetização, o indivíduo tem a ilusão de que saber ler e escrever são suficientes. Porém, esses dois aspectos não garantem que de fato o aluno consiga compreender um texto. Logo,

“O aluno tem a falsa sensação de que domina a escrita e a leitura quando, na maioria das vezes, apenas decodifica letras e palavras, sem entender seu significado no texto, nos diferentes usos e sentidos que essas “palavrinhas” podem ganhar quando inseridas em contextos significativos, de uso real” (NASCIMENTO, 2019, p. 261).

Portanto, viver em um país que privilegia o português em detrimento da língua de sinais, é desafiar-se todo dia a ser incluído. Essa inclusão não significa adequar-se ao mundo dos ouvintes, mas sim compreender que o português também é a sua língua, conviver e dominá-la não excluirá outras formas de comunicação como por meio da língua de sinais que é a língua natural do surdo.

Desse modo, após essa breve explanação em relação à importância da escrita para a manutenção da cultura de um povo, apresentaremos a seguir um pouco de como o trabalho com a reescrita pode ser uma metodologia em sala de aula, principalmente para o desenvolvimento da produção escrita de surdos.

3.1 A retextualização como ferramenta para o desenvolvimento da escrita

O processo de retextualização vem sendo estudado em diferentes perspectivas e análises, dentre elas a retextualização como um suporte didático no ensino e na produção da escrita em língua portuguesa do aluno. Estes trabalhos permeiam tanto a educação básica quanto o ensino superior. Nesse sentido, salientamos que no Brasil, autores como Bouzada (2013), Faria (2013) & Silva (2013); Lima (2014);

Abasse (2008); Silva (2013), dentre outros, trabalham essa temática da retextualização e contribuem para o desenvolvimento de novos estudos.

O termo “retextualização” foi utilizado pela primeira vez no ano de 1993 por Travaglia em sua tese de doutorado. Como o próprio nome sugere, é uma reescrita do texto. Esta pode ser na forma oral ou escrita com as devidas intervenções que a situação de comunicação exige. A partir dessa ideia, diferentes autores começaram a trabalhar as concepções de retextualização. Travaglia defende que a retextualização é um processo de tradução em que o tradutor aciona

todos os elementos que conferem textualidade a um texto e que foram anteriormente acionados pelo produtor do texto original, com a diferença de que, manejando uma outra língua, o tradutor estará de certa forma manejando outros elementos, ou até os mesmos elementos em perspectivas diferentes (TRAVAGLIA, 2003, p. 63).

Nessa perspectiva, percebe-se que o ato de traduzir envolve componentes e estes são adequados à realidade e o contexto de quem traduz. Dessa forma, pode-se afirmar que o resultado dessa retextualização é uma nova produção textual resultante da associação de elementos da língua alvo. Os elementos utilizados nesse processo tradutório são vistos como etapas que vão desde fatores de retextualização a fatores de coerência textuais, pois na construção de um texto além do conhecimento de mundo, há uma necessidade de conhecimentos linguísticos.

Desse modo, considerando esses aspectos, observa-se que o aluno surdo precisa ressignificar o texto em português fazendo uso de elementos de uma língua que não é a sua língua natural e que deve aparecer no texto retextualizado, o que pode implicar numa dificuldade e ineficiência do processo de reescrita do seu texto em português. Logo, como diz Travaglia (2003[1993], p. 10), “torna-se imperioso traduzir”. Portanto, o ato de tradução estabelece e se utiliza de diferentes elementos que exigem um domínio do tradutor em aspectos culturais e sociais que constituem tanto a língua original quanto a língua alvo.

Na visão de Marcuschi (2001), o processo de retextualização faz parte do dia a dia, faz-se presente nas tarefas cotidianas, que no contexto de produção e uso da língua faz com que os sujeitos interajam e a partir dessas interações façam alterações, reformulações, adaptações, transformações que levam ao surgimento de um novo texto e assim, o texto é recriado. Dessa forma, a noção de retextualização abordada por Marcuschi (2001), refere-se à construção de um texto a partir de um outro já existente e produzido na mesma língua.

O autor amplia essa concepção a partir da sua obra “Da fala para a escrita: atividades de retextualização” (2001) em que cita as possíveis formas de retextualização de um texto. Estas podem ser entre textos orais, entre textos escritos, de textos escritos para orais e vice-versa. O que resulta, na visão do autor, “numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos” (MARCUSCHI, 2001, p. 48). Dessa maneira, a retextualização é um processo de produção textual, a construção de um novo texto levando em consideração diversos elementos.

A retextualização com base em Marcuschi consiste na transformação de um texto com base em outro texto, são textos que servem fontes de informações que serão utilizadas e transformadas para a formação de um novo texto. A partir dessa visão, o autor compreende algumas possibilidades de retextualização, como: da fala para a escrita, da fala para a fala, da escrita para a fala e da escrita para a escrita. Esta, servirá de base para o nosso trabalho.

Na mesma concepção de Marcuschi (2001), Dell’Isola (2007) vê a retextualização como um processo complexo que exige diferentes elementos, como contexto de produção, os sujeitos envolvidos nesse processo e também a troca do gênero textual, já que existe a necessidade de adaptação de acordo com a situação comunicativa. Assim, retextualizar é “um processo de transformação de uma modalidade textual em outra” (DELL’ISOLA, 2007, p. 36).

Em Matencio,

Retextualizar, por sua vez, envolve a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referência. (MATENCIO, 2003, p. 3-4, grifo da autora).

Desse modo, para a autora, retextualizar é produzir um novo texto baseado em um ou mais textos motivadores. Porém, deve-se levar em consideração os propósitos dessa produção, bem como a operacionalização dessa nova construção textual pelo sujeito.

Em relação às pesquisas que abordam a retextualização em textos de alunos surdos, temos Barbosa (2018) e Sousa (2018), que fazem considerações acerca do processo de retextualização para Libras de textos em Português por graduando surdos. Além deles, têm-se Souza (2010), que aborda a descrição do processo de

tradução de um texto escrito em português para um texto sinalizado em Libras. No entanto, vale ressaltar a escassez de pesquisas que abordam mais a escrita e produção de textos de sujeitos surdos. Na parte de pesquisas que abordam a multimodalidade, Lima (2019) traz a multimodalidade como prática escolar envolvendo o aluno surdo; Barbosa (2016), analisa a multimodalidade a favor do ensino de Português como segunda língua em um curso EAD.

A retextualização vai além do texto,

“nesse processo de construção de um texto a partir de outro, podemos ter uma nova situação de comunicação, e a “mesma” informação que aparece no texto-base e no texto retextualizado pode funcionar socialmente de maneira diferente em razão da situação comunicativa de um e de outro texto (VIEIRA-BARBOSA, 2015, p. 87).

Nesse viés, a retextualização pode ser um recurso favorável para a melhora na produção de textos, já que possibilita o uso de diferentes elementos, tipos de textos e envolve o sujeito em um processo de reflexão e conseqüentemente produção de um novo texto. “Logo, traduzir consiste numa tarefa complexa que além de línguas e textos, está relacionada a práticas sociais e culturais da língua original do texto a ser traduzido e da língua alvo, em que será construído o texto retextualizado.” (VIEIRA-BARBOSA, 2018, p. 498)

Assim, dentre esses elementos, tem-se a utilização de textos multimodais que podem favorecer uma melhor abordagem para o desenvolvimento da escrita em Português do aluno surdo. Logo, segundo Marcuschi (2001), a retextualização possibilita que os indivíduos interajam e a partir disso, reformulem, adaptem, mudem suas produções a fim de que surja um novo texto. Nesse sentido, este trabalho considera a prática da reescrita fundamental para o desenvolvimento da escrita do surdo, pois a retextualização é trabalhada da escrita para a escrita, conforme a concepção de Marcuschi. Expor o surdo à leitura e a escrita do português, depois reescrevê-la mediante interferências organizadas e aplicadas via sequência didática.

Desse modo, considerando esses aspectos, percebe-se que o aluno surdo precisa ressignificar o texto em português fazendo uso de elementos de uma língua que não é a sua língua natural e que deve aparecer no texto retextualizado, o que pode implicar numa dificuldade e ineficiência do processo de reescrita do seu texto em português.

“ao conceber a escrita como um processo, o professor de LP passa a compreender o texto do aluno não como um produto final pronto e acabado,

mas como provisório, portanto, sujeito a modificações. Com isso, esse professor de LP pode organizar e sistematizar a prática de ensino da escrita, sendo possível ministrar instruções específicas a respeito da produção textual, mostrando ao aluno que, para melhorar sua produção, é necessário planejar, escrever um texto provisório, revisar e refazer. (BAZARIM& SOUZA, 2022, p. 72)

Portanto, as reflexões apresentadas aqui nos levam a entender que as estratégias de retextualização dão um suporte para que um texto seja construído a partir de um outro texto. Ademais, mostram que é uma via que o sujeito surdo tem para construir uma situação comunicativa por meio da produção de texto e desenvolver uma escrita mais proficiente do português.

Feitas as considerações acerca da importância de se trabalhar com a retextualização, passaremos a explicar no próximo capítulo, o trabalho com o ensino de textos por meio da abordagem de gêneros textuais na escola. Também mostrar como a teoria do interacionismo sociodiscursivo, teoria que embasa nosso trabalho, reforça que as ações de linguagem são um ato individual que se organizam por meio das práticas de linguagem do indivíduo apropriado de um gênero textual.

Essas discussões são justificadas pela necessidade de oferecermos dentro do processo de educação de surdos no Brasil, o direito deles de conseguirem desenvolver a escrita numa língua que também pertence a eles e é utilizada pela maioria da sociedade brasileira.

4 OS GÊNEROS TEXTUAIS E SUA FUNÇÃO NA ESCOLA

Os gêneros de texto apresentam-se como meios de proporcionar o ensino de uma língua materna levando o aluno a interações no processo comunicativo. Nesse sentido, mostram-se dinâmicos e possibilitam que a escola seja um espaço interventor para que este desenvolva o domínio e funcionamento desses gêneros. A produção de um texto está diretamente ligada com as atividades de linguagem do indivíduo, já que de diferentes maneiras o processo de interação está permeado de trocas graças ao uso de textos variados. Estes possibilitam a comunicação conforme as necessidades enunciativas de cada ser por meio dos contextos nos quais estão inseridos e assim, temos os gêneros textuais.

A linguagem é trabalhada e as ações comunicativas são desenvolvidas a fim de que o estudante pratique o exercício Sociodiscursivo por meio das vivências cotidianas que servem como base para a construção e desenvolvimento da linguagem. Sendo assim, considerando minha experiência docente de ter tido alunos surdos em sala de aula, é visível a necessidade de proporcionar a eles um ambiente que estimule a participação de todos no processo educacional, bem como ter materiais didáticos que auxiliem tanto o aluno como o professor nesse processo de desenvolvimento da escrita do surdo.

Para tanto, no próximo item pretendemos apresentar a forma como os gêneros de textos podem contribuir para o estudo do texto e a sua produção e assim, facilitar a aquisição de uma segunda língua, no caso deste trabalho, a língua portuguesa como L2 para o aluno surdo.

4.1 Os gêneros como instrumentos mediadores das ações de linguagem

O estudo dos gêneros corresponde a um estudo interdisciplinar, em que diferentes aspectos e ideias são discutidos a fim de entender o que são os gêneros textuais e como a língua é trabalhada por meio de ações comunicativas necessárias para a interação humana. São formas culturais e sociais de estudo da linguagem em funcionamento que possui natureza dinâmica.

“a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral” (MARCUSCHI, 2008, p. 149).

Nesse aspecto, os gêneros devem ser trabalhados com o propósito de permitir que o aluno tenha situações reais de interação no ambiente escolar. Os gêneros na visão de Marcuschi são “textos materializados em situações comunicativas recorrentes” (MARCUSCHI, 2008, p. 155). São textos que fazem parte do nosso cotidiano e são utilizados devido à necessidade comunicativa de interação.

Ademais, “apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas” (MARCUSCHI, 2008, p. 155). Diferentemente, os tipos textuais são sequências linguísticas que se estruturam por aspectos lexicais, sintáticos, tempo verbais, relações lógicas e estilo. Nesse sentido, as tipologias são limitadas e reconhecidas como: narração, descrição, exposição, injunção e argumentação.

Marcuschi em sua obra “Produção textual, análise de gêneros e compreensão” traz de maneira resumida algumas vertentes de estudos acerca dos gêneros. O autor traça quatro linhas de tendências discursivas sobre os gêneros textuais no Brasil. São elas: a linha bakhtiniana, que faz uso da visão interacionista proposta por Vygotsky e representada por Schneuwly/Dolz da Escola de Genebra e do sociointeracionismo trabalhado por Bronckart estuda os gêneros a partir da aplicação no ensino de língua materna e suas pesquisas estão concentradas na PUC/SP. Já a linha “swalesiadana” é estudada em algumas universidades, como: UFC, UFSC e UFSM. A perspectiva sistêmico-funcional, terceira linha, é baseada em Halliday e desenvolvida na UFSC. E, a quarta linha faz uso de teorias mais gerais, mesclando diferentes tendências, é a estudada na UFPE e UFPB.

Os gêneros nos levam a escolhas, mesmo que tenham natureza interativa e constituam a nossa comunicação. Há uma dinamicidade dos gêneros, no entanto, na produção de um texto, somos condicionados a não fazer escolhas aleatórias. “assim como a língua varia, também os gêneros variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se, tal como seu componente crucial, a linguagem” (MARCUSCHI et al, 2011, p. 19).

Destarte, percebe-se que os gêneros estão diretamente ligados às práticas sociais, às atividades discursivas, os aspectos sociais e culturais e às intenções. Não

são formas estanques, logo, para se alcançar um objetivo é necessário escolha. Em Bronckart (1997), “na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão de **gênero de texto** em vez de gênero do discurso” (BRONCKART, 1997, p. 75). Porém, neste trabalho, não distinguimos gênero de texto e gênero do discurso, pois acreditamos que as produções verbais dos sujeitos são realizadas nos enunciados produzidos por este, assim, há uma concretização de uma ação discursiva, não importando terminologias atribuídas a tais atos.

Há uma tentativa de classificação e definição de gênero baseada na multiplicidade de suas funções, na sua natureza interativa, nos seus meios de circulação, na sua organização, na dimensão sociocomunicativa, no seu agente-produtor, nos seus agentes receptores, nas atividades discursivas, dentre outros critérios. Entretanto, justamente por não seguir parâmetros mais rígidos e possuir características que devem ser levadas no fenômeno de análise, é um fenômeno complexo no desenvolvimento de atividades que surgem conforme o contexto e necessidade. Os gêneros são “formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos” (MARCUSCHI, 2011, p. 20).

Ainda em Marcuschi (2011), o autor fala que o gênero se realiza em textos e apesar da tentativa de enquadrar os gêneros em categorias e classificações, é difícil determiná-las, visto que os parâmetros para definir a noção de gênero é extenso. Logo,

As dimensões geralmente adotadas para a identificação e análise dos gêneros são sociocomunicativas e referem-se à função e organização, ao conteúdo e meio de circulação, aos atores sociais envolvidos e atividades discursivas implicadas, ao enquadre sócio-histórico e atos retóricos praticados” (MARCUSCHI, 2011, p. 21).

A produção textual está ligada a necessidade que o agente-produtor do texto possui. Nesse sentido, o texto é construído a partir dos interesses individuais desse sujeito, do contexto no qual está inserido, como também o destinatário do texto. Esses textos apropriados pelos indivíduos constituem-se em gêneros de textos que se moldam de acordo com as intenções do autor do texto para a efetivação das práticas de linguagem. “os gêneros mudam necessariamente com o tempo ou com a história das formações sociais de linguagem. (...) os gêneros são objetos de avaliações, ao término das quais eles se encontram afetados” (BRONCKART, 2006, p. 144).

No ensino do texto por meio dos gêneros, há o desenvolvimento de construção do exercício Sociodiscursivo, pois as atividades sociais são praticadas por meio deles. “O gênero é que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 61).

Nessa perspectiva, as práticas de linguagem mostram-se “tanto dimensões sociais como cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 62). Os gêneros consistem num instrumento mediador dessas práticas, dando lugar às demonstrações de ações languageiras de maneira individual e coletiva. Percebe-se, desse modo, a natureza heterogênea das práticas de linguagem, pois possuem características diversas e flexíveis, fornecendo meios de adaptações para os atores envolvidos no processo.

“a relação dos atores com as práticas de linguagem também varia, e a distância que pode separá-los ou, ao contrário, aproximá-los tem efeitos importantes nos processos de apropriação” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 62-63).

Não se pode limitar a natureza dos gêneros textuais, já que são modelos dinâmicos que remetem a formas culturais e cognitivas de ação social materializadas na linguagem. No entanto, nossas escolhas textuais não são por acaso, pois existe um grau de formalidade necessário para o desenvolvimento da escrita. Assim, na visão de Marcuschi (2008), tipo textual é uma sequência linguística, isto é, designações teóricas. Já os gêneros textuais, “critérios de padrões comunicativos, ações, propósitos e inserção sócio-histórica” (MARCUSCHI, 2008, p. 158) são designações sociorretóricas.

Schneuwly (2010) aponta o gênero como um instrumento. “um instrumento media uma atividade, dá-lhe uma certa forma, mas esse mesmo instrumento representa também essa atividade, materializa-a” (SCHNEUWLY, 2010, p. 21). Dessa forma, os gêneros mostram-se mais que um instrumento, pois fornecem ao falante elementos para o desenvolvimento da ação languageira e organiza toda a produção da situação comunicativa. Logo, são instrumentos que organizam as práticas sociocomunicativas na concretização da manifestação da linguagem, sendo assim um meio de concretização do trabalho com a linguagem.

A função e organização dos gêneros nos levam para o surgimento recorrente de novos gêneros textuais. Em Bronckart (2006), “os gêneros de texto são produtos de configurações de escolhas entre esses possíveis, que se encontram momentaneamente “cristalizados” ou estabilizados em uso” (BRONCKART, 2006, p. 143). A partir do agir e da necessidade humana de interação e prática de atividades, os gêneros vão se adaptando, se reinventando e surgindo em novas roupagens. Os gêneros são “dinâmicos, fluindo um do outro e se realizando de maneira multimodal; circulam na sociedade das mais variadas maneiras e nos mais variados suportes” (MARCUSCHI, 2011, p. 23). Dessa maneira, tem-se a sua característica multimodal como ferramenta de diversidade dos suportes textuais e de seus diferentes meios de circulação.

Acredito que, como professora e pesquisadora, é importante refletirmos essas questões teóricas, porém o trabalho com a prática, levando em consideração a vivência em sala de aula e o ensino do texto por meio dos gêneros, representa ressignificar o trabalho com o texto no contexto escolar, tornando o ensino de gênero na escola uma ferramenta imprescindível no aprendizado do aluno, como veremos no próximo tópico.

4.2 O ensino dos gêneros textuais na escola

A produção de gêneros textuais surge da necessidade de trocas comunicativas que fazem parte do cotidiano do indivíduo. Alguns gêneros existem e são engessados pela função que este possui na sociedade, a exemplo de documentos que possuem formas mais prontas e inalteradas. Já há outros tipos de gêneros que estão atrelados a certos meios sociais, tais como resenhas, artigos, resumos. Mas também, existem gêneros mais soltos aos padrões e que não são tão fundamentais a depender do contexto, como é o caso dos gêneros do domínio literário.

“É papel da escola assumir-se enquanto espaço oficial de intervenção para proporcionar ao aprendiz condições para que ele domine o funcionamento textual com vistas a sua inserção social” (NASCIMENTO & CRISTOVÃO, 2019, p. 42).

É na escola que o aluno encontra situações de escritas que fazem com que ele se adeque às situações expostas e produza textos de acordo com o que o contexto

exige. No entanto, vale destacar, que se deve saber como trabalhar com os gêneros dentro do ambiente escolar. Schneuwly & Dolz (2004) partem do pressuposto que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 63). Sendo assim, entendem o gênero como instrumento que proporcionam ações de linguagem e configuram-se como meio de uma atividade de linguagem a partir de três dimensões na visão dos autores. São elas: 1) os conteúdos e os conhecimentos se tornam dizíveis por meio do gênero; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, como posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que forma o gênero.

Em Bronckart (2006),

“as atividades de linguagem são diversificadas, porque suas propriedades dependem também de opções assumidas pelas formações sociais (...) como também (...) porque elas dependem do tipo de atividade geral com o qual se articulam” (BRONCKART, 2006. p. 138).

A certa regularidade existente em um gênero colabora para que a atividade de linguagem do autor de um texto aconteça. As atividades de linguagem são “uma interface entre o sujeito e o meio e responde a um motivo geral de representação-comunicação” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 63). A partir dessa característica e da manutenção de aspectos de um gênero, o sujeito tem a possibilidade de praticar ações de linguagem.

“Toda ação de linguagem implica (...) diversas capacidades da parte do sujeito: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas)” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 63).

Nesse sentido, as práticas de linguagem organizam-se nas atividades de linguagem desempenhadas pelos sujeitos em ações de comunicações individuais ou coletivas, que exigem do autor da ação, escolhas que se adequam à situação de comunicação, a sua intenção comunicativa, ao seu conhecimento quanto ao contexto, ao seu discurso e conhecimento linguístico. Essas escolhas e tarefas são realizadas por meio do texto pertencente a um determinado gênero. Assim, o gênero “fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 65).

O trabalho com o gênero deve ser voltado para a realidade do aluno, pois os gêneros organizam toda a vida social por meio de textos que se constituem a partir de práticas de linguagem. Os gêneros organizam as atividades enunciativas, as intenções comunicativas e as ações de linguagem, o que mostra sua função social - a sua funcionalidade de estruturar uma organização das práticas sociais. “os gêneros escolares são os pontos de referência centrais para a construção, por meio dos planos de estudo e dos manuais, da progressão escolar, particularmente no âmbito da redação/composição” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 65-66).

A ação de linguagem em Bronckart (2006), é “como uma parte da atividade de linguagem cuja responsabilidade é atribuída (por via externa e interna) a um indivíduo singular, que, assim, se torna o agente ou o autor dessa ação” (BRONCKART, 2006, p. 139). Logo, é materializada sob a forma de textos e está completamente relacionada aos interesses do produtor do texto. Dentro de um contexto de produção diverso, há uma interação que também possui aspectos diversificados, o que faz com que as práticas de linguagem sejam efetivadas por meio de um gênero.

O ensino do texto por meio dos gêneros na escola é um dos pontos de partida para o desenvolvimento da escrita do aluno. Ao se trabalhar com os gêneros, deve-se trazer a realidade do aluno para as discussões, as experiências de vida para servir como base de construção e discussão. É na escola que o aluno pratica a aprendizagem dos gêneros, pois é através deles que o ensino da leitura e da escrita é trabalhado de maneira mais eficaz. O gênero ao ser trabalhado na escola deixa de ser apenas um instrumento de atividade e passa a ser um objeto de ensino-aprendizagem. “o gênero, instrumento de comunicação, transforma-se em forma de expressão do pensamento, da experiência ou da percepção” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 65).

É através do gênero de texto que a produção da escrita se torna mais criativa, pois possibilita a construção do conhecimento por meio das ações levando em consideração os contextos físico e social que servem como base para a prática da linguagem. Assim, “a tese subjacente ao conceito de gêneros textuais e ensino é a de que o domínio dos gêneros se constitui como instrumento que possibilita aos agentes produtores e leitores uma melhor relação com os textos” (NASCIMENTO & CRISTOVÃO, 2019, p. 43).

A comunicação verbal se dá a partir de algum gênero textual. Não se pode limitar a natureza dos gêneros textuais, já que são modelos dinâmicos que remetem

a formas culturais e cognitivas de ação social materializadas na linguagem. No entanto, nossas escolhas textuais não são por acaso, pois existe um grau de formalidade necessário para o desenvolvimento da escrita. Assim, na visão de Marcuschi (2008), tipo textual é uma sequência linguística, isto é, designações teóricas. Já os gêneros textuais, “critérios de padrões comunicativos, ações, propósitos e inserção sócio-histórica” (MARCUSCHI, 2008, p. 158). São designações sociorretóricas.

Os gêneros textuais podem ser reconhecidos pela sua relação com o contexto de produção e discussão de conteúdo. Nesse aspecto, torna-se um importante aliado no ensino e desenvolvimento da escrita de língua materna nas escolas. Logo, nosso trabalho que tem como base o ISD e traz mais adiante, considerações das práticas no ensino de gêneros de textos que estão sendo desenvolvidas na escola.

O gênero de texto é um articulador das práticas sociais e dos objetos escolares e com isso proporciona um trabalho escolar que alia a produção de textos orais e escritos em que os alunos podem voltar o olhar para a função social do texto do que para a sua forma. Portanto, favorecem a mobilização de capacidades linguísticas e operações a serem desenvolvidas pelo o sujeito produtor do texto.

4.3 As práticas de ensino de gêneros e o ISD

As práticas de ensino do texto por meio dos gêneros são fundamentais para trabalhar as questões da linguagem e proporcionar ao aluno trocas e experiências distintas através do agir languageiro, no qual o aluno é agente do processo e age para alcançar determinados objetivos. Nesse sentido, há uma ação ativa do sujeito por meio das práticas sociais e é a escola o instrumento que possibilita tal prática, já que é no ambiente escolar que o aluno desenvolve o letramento e capacidades de linguagem inerentes ao processo de comunicação e construção de textos.

Para tanto, a nossa pesquisa trabalha com a perspectiva dos gêneros textuais e ensino. Estes na perspectiva do ISD são elementos explicativos da ação de linguagem. Bronckart (1999) define os gêneros como instrumentos mediadores das ações de linguagem. Dessa forma, o trabalho com a reescrita através da elaboração e aplicação de sequências didáticas (SD), visa o desenvolvimento de etapas e por último trabalha com o processo de retextualização. O ato de traduzir envolve

componentes e estes são adequados à realidade e o contexto de quem traduz. Os elementos utilizados nesse processo tradutório são vistos como etapas que vão desde fatores de retextualização a fatores de coerência textuais, pois na construção de um texto além do conhecimento de mundo, há uma necessidade de conhecimentos linguísticos.

O ISD surge do interesse em estudar a didática aplicada no ensino, considerando os processos de socialização e individualização como indissociáveis para o desenvolvimento humano. O projeto é desenvolvido em duas fases, a primeira fase surgiu com o intuito de elaborar um modelo teórico de práticas de ensino – as sequências didáticas. A segunda fase consistiu em aperfeiçoar o modelo, principalmente acerca dos resultados que os domínios dos gêneros de textos e dos tipos de discurso no desenvolvimento humano provocavam. “O ISD visa demonstrar que as práticas situadas (ou os textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas” (BRONCKART, p. 20, 2006).

A construção do conhecimento humano pela sua forma de agir. Essa ação pode ser mediada pelo trabalho com a linguagem, as práticas languageiras que permitem ao homem socializar. Dessa forma, na teoria do ISD, a ação languageira é uma ferramenta que faz com que o aluno seja o agente no processo de produção, cumprindo a intencionalidade e desenvolvendo sua capacidade de linguagem. Para tanto, a escola é o ambiente de letramento que tem a função de orientar o aluno a desenvolver essas capacidades de linguagem.

A Ação de linguagem é a construção do próprio texto, de maneira individual, mas de caráter coletivo. Os textos (discursos) são instrumentos das ações humanas. “uma língua natural só pode ser apreendida através das produções verbais efetivas, que assumem aspectos muito diversos, principalmente por serem articuladas a situações de comunicação diferentes” (BRONCKART, 1999, p. 69). A proposta do ISD que o trabalho da linguagem escrita é fundamental para o desenvolvimento intelectual e de socialização.

Embasando-se na teoria do ISD e na aplicação das sequências didáticas como metodologia de ensino de produção textual, tem-se um procedimento que permite ao aluno apropriar-se de um dispositivo que vai lhe permitir ações de linguagem mediadas pelos gêneros textuais por meio da interação, possibilitando práticas

sociais, em que o aluno tenha um objetivo a cumprir, o qual permite-o desenvolver habilidades de leitura e escrita de textos.

O trabalho com os gêneros segundo Nascimento (2019) deve ocorrer por duas vias: a primeira consiste em trabalhar um modelo de gênero de acordo com a intenção e situação da ação. A outra via é adaptar o modelo escolhido. Logo, “o sujeito efetua um duplo processo de semiotização” (NASCIMENTO, 2019, p. 83). “São duas operações: a adoção de um pré-construído sócio-histórico que se encontra no repertório de modelos textuais da comunidade discursiva; a adaptação, diante da margem de liberdade do sujeito para atuar em diferentes planos” (NASCIMENTO, 2019, p. 83-84). Dessa forma, têm-se os gêneros de textos funcionando como objeto de ensino e aprendizagem, além de objeto de comunicação, permitindo assim serem usados no ambiente escolar.

O ensino do texto a partir dos gêneros textuais exige um movimento recorrente de ações e operações dos alunos, como também do docente a fim de desenvolverem hábitos e habilidades de maneira automatizada para ressignificarem suas práticas e desenvolverem suas funções psicológicas superiores. Para tanto, a sequência didática consiste num meio de aprendizagem que pode ser usado como instrumento simbólico que possibilita uma prática social didatizada.

“A atividade é trabalho mediado por instrumentos materiais ou simbólicos, na medida em que o sujeito se aproprie de artefatos socialmente construídos e disponibilizados para ele pelo meio social; ao agir sobre o meio com a utilização de instrumentos materiais ou simbólicos o sujeito transforma esse meio e esses instrumentos, mas ao mesmo tempo é por eles transformado” (NASCIMENTO, 2019, p. 87).

A aplicação de sequências didáticas é uma via que nos permite pensar o trabalho da produção escrita na escola, bem como o trabalho com a multimodalidade. Para tais práticas, o Interacionismo Sociodiscursivo, doravante ISD, mostra-se como um procedimento metodológico que pode contribuir para

“a didática da expressão oral e escrita, quando propõem o exame das características dos pré-construídos culturais (entendidos como atividades organizadas sob a forma de textos e distribuídas em gêneros) existentes na sociedade para, através de processos de mediação instrumental, sobretudo linguageiros, possam ser planejadas situações didáticas pelas quais os indivíduos deles se apropriar” (NASCIMENTO, 2019, p. 86).

Nessa perspectiva, para Bronckart (2006), o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) visa demonstrar que as práticas linguageiras situadas (ou os textos-discursivos)

são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade da pessoa. A teoria sociocultural reforça o papel interativo entre os indivíduos para o desenvolvimento de atividades socialmente mediadas.

Para Vygotsky (1983, 2011) as crianças surdas precisam ser expostas à língua de sinais, assim como as crianças ouvintes têm acesso às línguas orais, ou seja, por meio da interação com outras pessoas. Logo, o trabalho com os gêneros se torna uma ferramenta a ser trabalhada e ajustada dentro da escola, já que permite o uso das sequências didáticas, a elaboração e reelaboração das atividades para um melhor aperfeiçoamento das práticas de aprendizagem.

Na visão dialógica da linguagem, os gêneros são 'relativamente estáveis'. O princípio dialógico é básico para a sua concepção de linguagem; é o princípio constitutivo de todo discurso. Assim, o ambiente escolar se torna um local que pode proporcionar entre professores e alunos, alunos e seus pares aprendizagens essenciais para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos por meio de práticas interativas.

Nesse contexto, é fundamental reafirmar que o nosso trabalho acredita que para se ter uma prática exitosa no ensino dos gêneros como auxiliares na produção escrita do surdo, deve-se considerar aspectos linguísticos e não-linguísticos nos textos que são selecionados e aplicados no trabalho com esses alunos. Dessa maneira, respeitando a L1 do surdo e a sua maneira de percepção visual do mundo, entendemos que o uso de textos multimodais facilita essa prática, visto que esses textos possuem características diversificadas, vejamos melhor a seguir.

4.4 Textos Multimodais

O conceito de texto traz uma complexidade de noções e é trabalhada sob diferentes perspectivas que conversam entre si, em estudos de Cavalcante (2010), Marcuschi (2008), Koch e Travaglia (2011), Fiorin e Platão (2002) e, outros autores que discutem essas diferentes noções. Porém, a noção de texto foi ampliada e logo percebeu-se que o texto não representa apenas unidades linguísticas escritas, mas

há ampliação desse conceito quando se pensa também no uso de aspectos não-linguísticos.

O texto na visão ampliada de Marcuschi “envolve tanto aspectos linguísticos como não-linguísticos no seu processamento (imagem, música) e o texto se torna em geral *multimodal*” (MARCUSCHI, 2008, p. 80). Nesse sentido, Cavalcante (2010) também apresenta um novo conceito de texto, este se constitui como uma prática interativa que envolve uma produção verbal e também uma produção não-verbal. Essa produção, segundo a autora, mostra-se complexa por envolver elementos da organização textual, da superfície do texto e do próprio sujeito, conversando entre si e produzindo.

Nesse viés, os elementos constituintes da linguagem multimodal contribuem para um novo conceito de texto e viabilizam possíveis auxílios para metodologias e atividades educacionais na produção textual do aluno. Vale ressaltar que, para o nosso trabalho, consideramos que qualquer texto é multimodal, seja ele só escrito, visual ou misto. Ademais, por possuir na sua constituição elementos integrativos, como imagens, textos, animações, sons, ou seja, constitui-se em mais de uma forma linguística, pode trazer contribuições no desenvolvimento da retextualização na escrita do Português por alunos surdos.

Logo, a constituição e a possibilidade de compreensão textual ampliam-se. O texto multimodal sai do elemento apenas escrito, alfabético e viabiliza outros recursos a partir do imagético. O trabalho com o não-verbal permite o uso de elementos que reforçam a compreensão do texto, já que há a utilização das cores, as expressões corporais e faciais exploradas nas imagens para a composição das personagens. Desse modo, a compreensão do texto vai além da escrita, o que pode favorecer o processo de retextualização de um texto pelo aluno surdo.

Para Ribeiro (2016), um texto multimodal vai além da possibilidade de conversa entre duas ou mais linguagens. Assim, a autora afirma que “um texto multimodal é uma peça que resulta de escolhas de modulações, inclusive dentro da mesma semiose” (RIBEIRO, 2016, p. 115). Nesse sentido, um texto multimodal nos possibilita analisarmos o todo daquele texto, seja tipo de fonte, cor da fonte, tipo de papel, observações nas margens de um texto escrito, temos múltiplas interpretações de um mesmo texto visual, dentre outras características.

A visão de Dionísio (2005) vai ao encontro dessa definição de textos multimodais, pois a autora diz que são os elementos verbais e não-verbais compõem

o texto multimodal. No entanto, a autora amplia ainda mais essa noção de texto multimodal, já que diz que o texto se concretiza em duas representações, sejam “palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.” (DIONÍSIO, 2005, p. 178).

Compreendemos que a utilização de elementos da Linguística Textual, de uma análise textual, com suas fases de produção e, conseqüentemente, de coprodução, permite uma análise de estratégias de retextualização capazes de investigar e apontar quais mecanismos textuais são determinantes nas escolhas feitas pelo aluno surdo. E, assim, compreender como o texto multimodal pode auxiliar nesse processo tradutório e conseqüentemente uma melhora na escrita do português pelo aluno surdo.

Nesse sentido, as redações produzidas por alunos surdos serão analisadas observando os elementos que o texto multimodal oferece como auxílio para o desenvolvimento de possíveis níveis de competência linguística distintos, conjugando aspectos discursivos e linguísticos. Visando assim, perceber se os textos escritos pelos alunos surdos apresentam nível precário ou não em relação ao domínio do sistema da língua portuguesa, se há dificuldades de estruturação das orações, se há erros de ortografia, palavras emparelhadas, dificuldades com a flexão verbal e nominal, ausência de verbos, conectivos e sinais de pontuação, entre outros, dificultando a leitura e compreensão textual.

Portanto, visando a produção de texto e o uso do gênero dissertação escolar para o desenvolvimento da escrita do surdo, o nosso trabalho consiste em analisar a produção textual produzida pelos alunos surdos por meio deste gênero ensinado e pertencente ao ambiente escolar. Logo, no próximo capítulo passemos a entender mais do gênero dissertação escolar e a sua relevância para o auxílio no desenvolvimento da escrita do português.

5 O GÊNERO DISSERTAÇÃO ESCOLAR E A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

5.1 A dissertação escolar

Baseada na ideia de que a dissertação é um gênero escolarizado, trabalhado na escola como objeto de ensino e, principalmente como um suporte a produção escrita, Souza traz a dissertação como um gênero textual, diz que esse gênero pertence “ao domínio discursivo escolar, com o objetivo de desenvolver a competência comunicativa do indivíduo” (SOUZA, 2007, p. 163).

A autora traz Koch (2002:59) que diz que esse gênero não existe fora da escola, pois é voltado para o ensino da escrita. Entretanto, Souza aponta para as práticas sociais desempenhadas por esse gênero, já que ele vem sendo requisitado em seleções de vestibulares, concursos públicos, processos seletivos para empregos em empresas privadas e também no ingresso ao ensino superior por meio da prova do Enem. Assim, a dissertação é usada como referencial avaliativo da competência linguístico-discursiva do indivíduo.

Souza (2007) afirma que “a dissertação tenciona capacitar o aluno a discorrer sobre determinado assunto, seguindo um raciocínio lógico, articulando as ideias e aplicando seus conhecimentos da convenção gramatical, adquiridos durante a sua vida escolar” (SOUZA, 2007, p. 164). Nesse sentido, é um gênero estruturado em características que permitem ao aluno escrever um texto acerca de um tema específico a partir de um contexto que o aluno considera pertinente e o leve a refletir a respeito de uma problemática. Dessa maneira, o aluno toma uma posição e a defende fazendo uso de argumentos validados, além de servir-se das regras gramaticais da Língua Portuguesa para a constituição do seu texto.

Nessa mesma linha, Costa Val (2016) trata a dissertação escolar como um gênero de texto. Para a autora,

“A instituição social *escola* produz gêneros que organizam e controlam seu funcionamento administrativo e pedagógico (...) Há ainda gêneros constitutivos das ações de linguagem que integram o processo de ensino-aprendizagem, como o dever de casa, o exercício, o questionário, a ficha, o resumo, a pesquisa, a prova e a redação, entre outros. Todos eles definem padrões para ações recorrentes no funcionamento cotidiano da escola [...] Nesse sentido, não se pode duvidar que a redação escolar é um gênero” (COSTA VAL, 2016, p. 69).

Contudo, Costa Val chama atenção para o trabalho do ensino da redação escolar na escola. Para ela, o gênero é ensinado apenas com a finalidade de uma produção textual que prioriza práticas tradicionais, como a forma e estrutura dos gêneros em detrimento da discussão da funcionalidade do gênero. Logo,

“a redação escolar não proporciona ao aluno desenvolver-se como sujeito autor, capaz de realizar a escolha do gênero adequado às circunstâncias da interlocução e adaptar seu querer-dizer às exigências desse gênero, sem renunciar à sua individualidade e à sua subjetividade” (COSTA VAL, 2016, p.69).

Vê-se assim, que a visão da autora acerca da dissertação escolar ser um gênero textual possui restrições, já que é um gênero que só funciona dentro da escola e privilegia o trabalho da capacidade discursiva do aluno, sem discutir de maneira igualitária sua utilidade para o sujeito.

Já Souza (2007) traz a capacidade desse gênero de instigar o senso crítico do aluno, bem como o desenvolvimento objetivo e consistente deste. Nesse sentido, a necessidade do aluno em produzi-lo com intenção comunicativa, o que permite uma abordagem que analisa tanto o discurso quanto os aspectos linguísticos e textuais do gênero.

Para tanto, a autora analisa produções de alunos concludentes do Ensino Médio, baseada na concepção de que a dissertação é o gênero que avalia produção argumentativa escrita e pertence ao domínio discursivo escolar. Sustentada nos postulados de Bakhtin de que “as línguas humanas como fenômeno histórico e social, e os gêneros textuais como enunciados que concretizam a língua, tomada como produto da interação verbal” (SOUZA, 2007, p. 165).

A partir dessa concepção, a autora mostra que atualmente a dissertação é vista com caráter dialético e dialógico, visto que direciona as produções textuais com base interacionista e enunciativa. Desse modo, “faz de cada dissertação em elo na cadeia das relações sócio-históricas e, portanto, um gênero textual”. Sob essa perspectiva, a dissertação passa a ser concebida como um enunciado com um propósito comunicativo, e o aluno-produtor admitido como um agente da interação sócio-discursiva” (SOUZA, 2007, p. 165). Logo, a dissertação constitui-se como um gênero discursivo, pois apresenta práticas discursivas que atendem “uma necessidade sociocultural” (SOUZA, 2007, p. 166).

Ainda em Sousa e com base em Fiorin (2001: 32), Souza traz as competências necessárias à produção do gênero dissertação tanto para o sujeito-produtor quanto

para o destinatário de seu discurso, pois ambos necessitam para que a interação comunicativa seja eficaz. Sendo assim, as competências necessárias são:

1. Competência linguística: o conhecimento gramatical e lexical que o falante deve ter.
2. Competência discursiva: refere-se aos mecanismos argumentativos e a tematização desenvolvidas por meio da competência narrativa
3. Competência textual: diz respeito à utilização adequada da semiótica-texto em que o discurso será veiculado.
4. Competência interdiscursiva: refere-se à heterogeneidade constitutiva do discurso.
5. Competência intertextual: refere-se às relações entre textos ou como uma maneira de textualizar.
6. Competência pragmática: são os valores ilocutórios dos enunciados.
7. Competência situacional: refere-se à situação em que se processa a comunicação e ao parceiro do ato comunicativo.

5.1.2 Características do gênero textual dissertação

A dissertação é caracterizada pelas condições de produção e o seu plano discurso. Nesse sentido, o sociointeracionismo proposto por Bronckart, analisa os aspectos da situação da ação de linguagem, o plano discursivo e o plano das propriedades linguístico-discursivas. Na situação da ação de linguagem, há maneiras externas e internas de o produtor do texto assimilar as informações da sua interação social. A primeira forma é a externa, que consiste na descrição do conhecimento pertencente a uma comunidade. A segunda forma é a interna, que representa o conhecimento internalizado pelo agente-produtor do texto e que apresenta seu ponto de vista a partir disso.

Dessa maneira, o texto que é produzido pelo indivíduo possui influências do mundo físico, social e subjetivo, nos quais fazem parte da situação internalizada pelo produtor que faz escolhas mediante a tudo que lhe é exposto e internalizado. Ou seja, assim, a dissertação é elaborada.

O contexto físico de caracterização da dissertação corresponde a uma situação em que o produtor do texto é pertencente ao quadro de alunos de uma determinada instituição de ensino e que no instante da produção, está inserido em sala de aula, mais especificamente na aula de português. Como receptores do texto produzido, tem-se o professor da disciplina e os demais alunos que compõem a turma. Desse modo,

“Na perspectiva sociointeracionista, o professor constitui o par mais desenvolvido, que participa da produção textual numa construção conjunta de conhecimentos e habilidades, contribuindo para o amadurecimento intelectual do aluno. É assim que a produção do gênero dissertação na escola se constitui num processo de aprendizagem da comunidade escrita” (SOUZA, 2003, p. 85).

Souza (2003) aponta uma problemática no contexto de produção da dissertação escolar, visto que se restringe à sala de aula e o receptor do texto ser uma pessoa com formação acadêmica, dando um caráter artificial ao contexto de produção da dissertação. “sem dúvida, a análise do contexto físico se constitui num forte auxiliar na caracterização da dissertação” (SOUZA, 2003, p. 169).

No contexto sociosubjetivo, Souza (2007) mostra que a escola cumpre sua função social ao abordar a dissertação como um instrumento do processo de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento da competência escrita do aluno, pois possibilita a interação sociocomunicativa entre os pares e promove o desenvolvimento da competência intelectual do aluno. Dessa forma, o aluno que é o emissor nesse contexto, desenvolve ideias e as defende por meio dos conhecimentos de mundo internalizados e que servem de base para a sustentação da opinião do emissor. Já o professor, nesse contexto, é o receptor do texto. É nesse momento que acontece a interação dialógica, proposta por Vygotsky e também defendida por Bakhtin.

Ainda segundo a visão sociointeracionista, o agente-produtor do texto cumpre o seu papel ao conseguir prender a atenção e a ter aceitação do seu leitor em relação ao texto produzido. Além disso, o professor contribui para que o aluno aperfeiçoe o texto, apontando caminhos, desenvolvendo habilidades numa relação conjunta com o aluno. Desse modo, o contexto de produção constitui uma etapa importante no

processo de construção da dissertação, pois é necessário que o professor ofereça condições em sala de aula para que o aluno entenda os objetivos da produção, faça escolhas comunicativas claras objetivas e funcionais.

Souza (2007) traz que o contexto discursivo da dissertação é da ordem do EXPOR e tem como propósito comunicativo convencer o leitor de uma determinada ideia de valor por meio da argumentação na tentativa de persuadir o receptor do texto. Dessa maneira, a dissertação é desenvolvida em torno de um tema específico e que faz parte dos agentes produtores do texto. É proposta uma problemática real que deve ser discutida por diferentes sujeitos, o que leva a diferentes discussões de um mesmo tema e mostra a individualidade e os aspectos discursivos utilizados por cada um dos produtores de texto.

No plano discursivo há o trabalho com a argumentação. O produtor do texto deve desenvolver uma progressão temática por meio do encadeamento de ideias lógicas a fim de defesa do seu ponto de vista, da apresentação de sua visão de mundo, crenças e valores, pois é por meio deles que o agente-produtor irá trabalhar ideias e defendê-las por meio da utilização de pesquisas, de dados científicos e de fatos, que possam comprovar a validade do seu ponto de vista. “os processos discursivos da dissertação revelam tanto o momento histórico-social, vivenciado pelo aluno-produtor, como a manifestação da ideologia das instituições sociais com a qual o aluno interage” (SOUZA, 2007, p. 174).

No plano das propriedades linguístico-discursivas, é apresentado as competências linguísticas que o aluno possui e é capaz de desenvolver dentro do texto. O aluno-produtor tem o papel de usar a escrita padrão da língua e suas habilidades em torno de construir um texto composto das características da dissertação, além de saber utilizar os recursos linguísticos para trabalhar o desencadeamento de ideias argumentativas na produção.

Dito isso, observa-se que o ensino do gênero dissertação envolve diferentes habilidades, dentre elas a possibilidade de construção do texto de maneira interativa por meio da socialização de ideias e da correção interativa. O agente-produtor do texto tem a oportunidade de também ser o leitor/receptor e assim, perceber as diferenças entre as produções e também dos recursos usados nelas.

Sendo assim, vê-se que a dissertação permite desenvolver uma ação de linguagem, mesmo que o aluno ainda não tenha um repertório cultural e linguístico para uma produção completa e que atenda os pré-requisitos do gênero. No entanto,

é trabalhando essas características, para que as habilidades necessárias para tal tarefa são alcançadas e o autor do texto possa atingir os objetivos traçados.

5.1.3 O gênero dissertação e seus mecanismos de textualização

A dissertação enquanto gênero da ordem do expor, exige uma competência comunicativa dos sujeitos, pois é um instrumento que fornece meios para que o agente-produtor internalize uma situação a partir de uma problemática e consiga desenvolver seu ponto de vista, tentando influenciar o leitor do texto a aderir da sua mesma ideia. Então, as características desse gênero moldam a produção textual do aluno e leva-o a adequar mecanismos de textualização e enunciativos próprios do gênero.

Em Bronckart (2007), os textos são compostos de três partes: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Os mecanismos de textualização são divididos em três categorias, são elas: a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal. São elas as responsáveis pela progressão temática do texto. “organizam os elementos constitutivos desse conteúdo em diversos percursos entrecruzados, explicitando ou marcando as relações de continuidade, de ruptura ou de contraste” (Bronckart, 2007, p. 259).

Os mecanismos de conexão estabelecem ligações entre as frases, demarcam a progressão de texto e delimitam partes do discurso. Já os mecanismos de coesão nominal são utilizados para retomadas de anáforas nominais e a inserção de nomes e sintagmas nominais. Nos mecanismos de coesão verbal, há a relação de continuidade, descontinuidade e/ou oposição entre os elementos de significação do sintagma verbal. Esse conjunto de progressão oferece elementos para que o aluno consiga produzir coerência temática no seu texto. Porém, limita que essa produção seja mais significativa. Essa função de tornar a produção uma prática de linguagem mais interativa e de construção coletiva, dá-se mediante os mecanismos enunciativos. Estes

“constituem-se de vozes enunciativas, que representam as entidades às quais é atribuída a responsabilidade do que é enunciado, e de modalizações, que têm a finalidade de traduzir, valendo-se de qualquer voz enunciativa, os comentários ou avaliações a respeito dos elementos do conteúdo temático, contribuindo para a compreensão do texto” (SOUZA, 2007, p. 181).

Desse modo, os mecanismos enunciativos são fundamentais para mostrar a voz do autor do texto, bem como as vozes sociais e as modalizações. As vozes aparecem no texto como um recurso para entendimento da progressão textual, pois reflete opiniões, valores e apreciação do agente-produtor em relação ao mundo social. “Os mecanismos de textualização e enunciativos são responsáveis pela unidade comunicativa de que se deve constituir o texto dissertativo, a fim de possibilitar sua compreensão e interpretação” (SOUZA, 2007, p. 183).

Diante do exposto, considera-se o trabalho com o gênero dissertação escolar se suma importância para o desenvolvimento das habilidades linguísticas do aluno, assim como o aprimoramento da sua competência discursiva. Dessa maneira, em uma perspectiva interacionista, as atividades propostas para a produção desse gênero devem priorizar uma interatividade entre os alunos, bem como o uso de materiais gráficos e digitais, fazendo o uso dos aspectos multimodais de textos motivadores.

Portanto, acreditamos que o ensino desse gênero a partir do uso das sequências didáticas é uma metodologia eficaz para que o aluno apreenda as características do gênero e possa realizar atividades de linguagem e conseqüentemente desenvolver uma escrita mais proficiente do português. Entretanto, deve-se mencionar a importância de se ter um ensino desse gênero numa perspectiva discursivo-enunciativa, para que o ensino de produção textual possa ser ressignificado como práticas discursivas mais significativas.

5.2 A Sequência didática

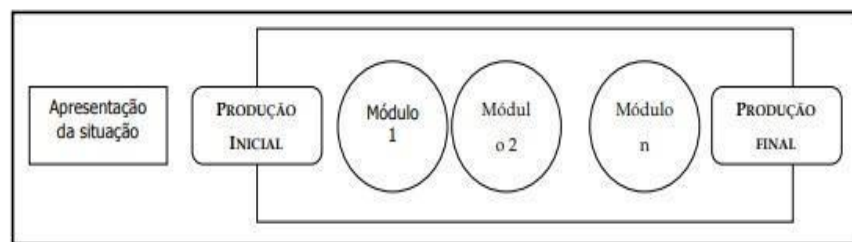
A sequência didática consiste na organização de atividades propostas, de maneira sistêmica com a finalidade do ensino de língua materna a partir da utilização de um gênero de texto. “Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

Os gêneros de textos possuem regularidades, que se trabalhados como práticas de linguagem, levam o aluno a fazer um melhor uso destes na produção de seus textos. Logo, as sequências consistem em meios facilitadores no processo de

apreensão de um gênero e, conseqüentemente, melhora na escrita do aluno produtor de texto.

“As seqüências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83). Nessa perspectiva, é um modelo que auxilia o trabalho com os gêneros de textos na escola, já que a escola precisa ser o lugar que propicie ao aluno confiança e suporte para o desenvolvimento do letramento.

As seqüências didáticas possuem modelo básico, como por exemplo, o esquema a seguir elaborado por DOLZ E SCHNEUWLY (2004)



Esquema da seqüência didática

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

O esquema proposto detalha o passo a passo de desenvolvimento e aplicação da seqüência didática. A primeira etapa é a apresentação da situação, que expõe ao aluno como deve ser a atividade que os alunos irão realizar. Assim, a atividade de linguagem a ser realizada pelos alunos é apresentada. A eles deve ser avisado acerca do gênero que será trabalhado, bem como o receptor do seu texto, que forma a produção de texto vai se constituir e quem são os participantes desse processo.

Além disso, é de suma importância que os alunos saibam a situação de comunicação proposta para assim terem a noção de como produzir os textos e em que condições. Outro aspecto a ser preparado nesta etapa é o de produção de conteúdo, pois é nele que o professor vai focar levando em consideração todo o contexto e informar aos alunos o que de fato vão estudar e posteriormente produzir. Logo, esta fase vai permitir que os alunos tenham ciência da importância das tarefas a serem desenvolvidas em torno do projeto de aprendizagem de linguagem.

O segundo componente da seqüência didática é a primeira produção e está muito relacionado a forma como o professor apresenta a situação de comunicação,

pois é por meio de uma explicação bem feita desta que o aluno tem a possibilidade de entregar uma primeira versão de escrita adequada à situação exigida.

“cada aluno consegue seguir, pelo menos parcialmente, a instrução dada. Esse sucesso parcial é, de fato, uma condição *sine qua non* para o ensino, pois permite circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, conseqüentemente suas potencialidades. É assim que se definem o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor (...)” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 86).

Dessa forma, percebe-se que a primeira produção norteará as demais etapas da seqüência, favorecendo tanto o professor quanto o aluno. Para Lima (2014, p. 130), “é nessa fase que os alunos são preparados para a produção inicial, sendo esta considerada a primeira tentativa de escrita do gênero que será didatizado”. (LIMA, 2014, p. 130).

Na primeira produção de texto, o aluno, geralmente, não produz algo completo, acabado, mas revela seus conhecimentos e capacidades de linguagem, mostrando habilidades e dificuldades para que possam ser trabalhadas e moldadas ao longo do processo de escrita e aplicação dos módulos da seqüência. O primeiro texto é “o primeiro lugar de aprendizagem da seqüência” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 87).

A próxima etapa é trabalhar com os módulos. Tendo como referência a primeira produção, estes irão ser organizados e pensados a fim de fornecer meios para que os alunos possam sanar os problemas apresentados na primeira versão do texto. Assim, as características e os conhecimentos necessários para o estudo do gênero trabalhado para domínio deste, dentre elas: Que dificuldades da expressão oral ou escrita abordar? Como construir um módulo para trabalhar um problema particular? Como capitalizar o que é adquirido nos módulos?

Lima e Sousa (2016), apontam que:

Esse trabalho inicial funciona também como regulador, conduzindo as ações dos professores e dos alunos dentro do desenvolvimento de uma seqüência didática. Por isso, quando o aluno escreve seu texto pela primeira vez, tem a possibilidade de pôr em prática as orientações ocorridas na apresentação da situação, além de poder identificar o que já sabem e o que carecem saber a respeito do protótipo comunicativo. Para o professor, a versão inicial funciona como um diagnóstico por meio do qual será conduzida a seqüência do projeto. (LIMA; SOUSA, 2016, 177).

Vê-se, portanto, que a produção de texto perpassa e exige uma complexidade de recursos. Estes são utilizados e aprendidos por meio da prática de um gênero

específico que permite ao aluno exercitar ações languageiras. É por meio do texto que o aluno vai sentir as dificuldades, fazer escolhas linguísticas, entender o contexto de produção da escrita, pensar no destinatário do texto, adequar a linguagem ao público, posicionar-se criticamente, dentre outros recursos que podem ser ativados.

Logo, os módulos são as propostas de atividades e práticas que os alunos irão realizar. São exercícios dos simples aos mais complexos, adequados à situação comunicativa, ao gênero discutido e a demanda de alunos envolvidos no processo, o que possibilita aos alunos construir um conhecimento específico pelo gênero, ampliar seu vocabulário e repensar estratégias textuais que compõem todo o texto.

A quarta etapa da sequência consiste na produção final do aluno. É o último componente da sequência didática que vai mostrar se o aluno aprendeu o que foi trabalhado em cada módulo. “dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 90). É também nesta etapa, que o professor faz uma avaliação somativa de todo o processo por meio de uma lista de constatações elaboradas durante a sequência. Assim, é possível ter indicativos que orientem o professor nos ajustes e intervenções nos textos e, os alunos possam verificar a sua evolução no processo de produção textual.

Os gêneros de textos possuem regularidades, que se trabalhados como práticas de linguagem, levam o aluno a fazer um melhor uso destes na produção de seus textos. Nesse sentido, no caso do aluno surdo, o trabalho do ensino do português como segunda língua exige adaptações mais cuidadosas. A elaboração de um material, mais precisamente de uma sequência didática, deve levar em consideração meios de exposição desse aluno ao aprendizado de uma segunda língua, que não é a sua língua natural e distingue-se enquanto modalidade de língua também.

“Do ponto de vista didático, nessa forma de modelização reside a crença de que a sequência de atividades didáticas serve, pelo menos em tese, para direcionar as atividades com e sobre a língua e, dessa forma, dar aos alunos acesso a novas práticas de linguagem. assim, as atividades de leitura e análise linguística nela construídas funcionariam como andaimes para a prática de produção de textos” (GATINHO, 2006, p. 148).

Portanto, para desenvolver a escrita do português de um aluno surdo, assim como qualquer outro, seja ouvinte ou não, é necessário que esses interajam com a língua tentando compreendê-la. No entanto, para o aluno surdo, o processo é mais

complicado, visto que o ideal seja um processo de alfabetização em que tanto a Libras quanto a escrita do português sejam trabalhados de forma simultânea.

“A adequação de um texto a um contexto requer que se considere a atividade social intelectual da qual o texto faz parte. As ações individuais e sociais realizam-se através da linguagem, materializados em gêneros textuais discursivos. Os gêneros se mantêm focalizados em determinadas ações retóricas, graças a propósitos comunicativos, que podem não ser reconhecidos por alguns dos membros de uma comunidade, mas que ainda assim, existem na constituição do texto. Na investigação dos gêneros é possível depreender certos propósitos comunicativos ou fazer conjecturas acerca desses propósitos (DELL'ISOLA, 2009, p. 8).

O ensino do português como segunda língua na escola, para o aluno surdo, envolve a importantíssima figura do intérprete de Libras em sala, o domínio da língua natural – Libras pelo aluno surdo, além de um professor que saiba língua de sinais e tenha o domínio do conteúdo a ser explanado e metodologias que respeitem a maneira de percepção de mundo pelo o surdo. Uma dessas metodologias é o ensino dos gêneros textuais por meio do uso de sequências didáticas como forma de trazer modelos de práticas languageiras que proporcionem aos alunos a ação da linguagem.

Neste trabalho, considera-se fundamental a interação do alunado, o compartilhamento de experiências, vivências, a pesquisa, as discussões propostas e a voz do aluno surdo nesse processo. O surdo deve participar ativamente do processo a fim de que entendam do conteúdo que está sendo trabalhado, mas também que aumente seu repertório de mundo, amplie suas visões, desmistifique ideias e compreendam o que é trabalhado no momento da execução de um módulo da SD. Por outro lado, necessita-se que sejam colocados em constante contato com textos escritos, a leitura desses e conseqüentemente a explanação de entendimento das informações.

Feitas as considerações teóricas, partimos para a apresentação do desenvolvimento da nossa pesquisa com a descrição da estruturação, elaboração e aplicação da nossa sequência didática por meio das propostas dos estudiosos em relação a sequência didática ser uma metodologia para o estudo do gênero dissertação escolar. Reiteramos a importância do trabalho com a dissertação na escola, pois é um gênero que envolve a argumentação e proporciona meios do aluno exercer o seu senso crítico.

6 METODOLOGIA DA PESQUISA

6.1 O Desenvolvimento da Pesquisa

A pesquisa foi realizada na escola estadual “Centro de Ensino Inácio Passarinho”, localizada no Município de Caxias, Estado do Maranhão. A proposta é a aplicação de uma oficina para alunos do 2º ano do Ensino Médio, numa sala de aula mista, em que tenha alunos surdos e ouvintes, por meio do uso de sequências didáticas voltadas para o trabalho com o gênero dissertação escolar, com duração de no mínimo 8 encontros, podendo ser estendido para até 12 encontros, caso haja necessidade.

Foram mobilizados um total de 10 alunos, sendo 8 alunos ouvintes e 2 alunos surdos. Os estudantes estão sendo submetidos a uma oficina do gênero dissertação escolar, realizando discussões, estudando as características básicas deste gênero, realizando pequenas escritas mobilizadas a fim de entenderem como funciona e qual é o papel da dissertação escolar. As atividades funcionam com o auxílio da aplicação de uma sequência didática elaborada e aplicada por mim, o que me enquadra na função de professora-pesquisadora. Desse modo, coube-nos o papel de organizar e desenvolver as atividades voltadas para o ensino do gênero dissertação escolar. Os módulos da sequência didática são adaptados de acordo com o momento de aplicação destes, bem como de maneira posterior mediante necessidade.

A escolha do gênero dissertação escolar deve-se ao fato de ser um objeto de ensino essencialmente da produção escrita, um gênero escolar, em que apesar de ser ensinado na escola, os alunos ainda possuem dificuldade no seu domínio. No entanto, é fundamental para que o aluno desenvolva interações nas quais deve ser emitido juízo de valor acerca de alguma problemática social. Além disso, é um gênero que possui características de uma tipologia textual cobrada nas provas de vestibulares e concursos públicos do país, o que justifica ainda mais nosso interesse, visto que esses alunos de Ensino Médio estão a um passo de ingressar no ensino superior. Vale ressaltar também que para os estudantes surdos, esse gênero representa um recurso de comunicação cotidiano em meio às práticas comunicativas vivendo em uma sociedade predominantemente ouvinte, pois estes utilizam a escrita para se comunicar quando a situação comunicativa não pode ser mediada pela língua de sinais.

O nosso estudo tem um caráter descritivo-exploratório, dado que as observações serão feitas por meio de uma análise textual entre os textos envolvidos nesse processo, ou seja, o texto de partida, usando textos multimodais e o texto de chegada, que é o texto traduzido, ou seja, a retextualização do texto pelo sujeito surdo. Esse tipo de pesquisa, segundo Gil (2008), tem como objetivo proporcionar mais familiaridade com o fato, fenômeno ou processo, com vistas a torná-lo mais explícito e passível de aprimoramento.

As atividades de retextualização desenvolvidas serão propostas a partir do uso de textos multimodais. Logo, esta pesquisa, caracteriza-se também como uma abordagem qualitativa. De acordo com Silva e Menezes (2005)

“Considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem” (SILVA; MENEZES, 2005, p. 20).

Nesse sentido, produzimos uma dissertação, em que é feita, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica, com base nos conceitos de retextualização, tal como foi descrita pelos estudiosos Marcuschi (2001), Cavalcante (2010), Travaglia (2003), entre outros teóricos. Além disso, uma revisão acerca da utilização de textos multimodais com suporte teóricos de Ribeiro (2016), Marcuschi (2008) e Dionísio (2005) utilizando elementos da Linguística Textual, de uma análise textual, com suas fases de produção e, conseqüentemente, de coprodução.

Ademais, o estudo parte da pesquisa-ação, em que as observações serão feitas por meio de uma análise textual entre os textos envolvidos nesse processo, ou seja, usando textos multimodais e a produção da reescrita do aluno surdo. Esse tipo de pesquisa, segundo Gil (2008), tem como objetivo proporcionar mais familiaridade com o fato, fenômeno ou processo, com vistas a torná-lo mais explícito e passível de aprimoramento.

“Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condições de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes. A pesquisa-ação promove a participação dos usuários do sistema escolar na

busca de soluções aos seus problemas” (THIOLLENT, 2003, p. 75).

As atividades desenvolvidas serão propostas a partir da construção e aplicação de sequência didática do gênero dissertação escolar por meio do uso de textos multimodais como textos motivadores. Logo, esta pesquisa, caracteriza-se também como uma abordagem qualitativa e interpretativa.

Sabe-se que o propósito de uma sequência didática é ajudar o aluno a desenvolver habilidades e dominar determinado gênero, no caso deste estudo, a dissertação escolar. No entanto, não se resume nisso, já que além da aprendizagem do gênero, a aplicação do trabalho com a sequência permite a interação entre os alunos, a construção de um repertório vocabular, o desenvolvimento de uma argumentação e outras capacidades linguísticas necessárias às práticas languageiras.

Devido ao nosso estudo implicar ações pedagógicas voltadas para o ensino de produção textual a partir da utilização dos gêneros textuais e as práticas metodológicas aplicadas pelos professores, a pesquisa-ação se torna uma metodologia adequada à diversidade de situações que podem ser encontradas nos educandos, bem como à capacitação docente na construção de um material condizente com a proposta de trabalho com os gêneros de textos e conseqüentemente o desenvolvimento hábil do aluno com a escrita do português. Nesse sentido, a “pesquisa-ação é um termo que se aplica a projetos em que os práticos buscam efetuar transformações em suas próprias práticas...” (BROWN; DOWLING, 2001, p. 152).

A pesquisa-ação permite ao pesquisador a partir do problema apresentado e os sujeitos envolvidos na pesquisa, analisar na prática uma possível solução para o problema discutido ou uma intervenção, como forma de investida à compreensão do evento e modificação da situação. Em Thiollent (1986), a Pesquisa-ação “[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo[...]”. (THIOLLENT, 1986, p. 14). Assim, torna-se um método estratégico na área educacional, pois traz a ideia da indissociabilidade teoria-prática com propostas que vão desde o entendimento da teoria, visualizando as situações e pensando formas de intervenções práticas que afetem o problema analisado e possa alterá-lo de maneira a solucioná-lo ou melhorá-lo.

Para a realização da pesquisa foram desenvolvidas as seguintes etapas:

- **Estruturação de uma sequência didática do gênero dissertação escolar**

A organização do material efetuou-se a partir do estudo das características e função desse gênero, descrevendo-o e identificando-o de acordo com as situações que poderiam ser encontradas em sala e conseqüentemente, quando aplicadas, detectadas ou não, surgindo assim novos contextos. A dissertação escolar por ter caráter de intenção comunicativa, propõe capacitar o estudante a discorrer sobre um determinado tema, discutindo ideias, analisando-as, defendendo-as, fazendo os alunos mobilizarem seus conhecimentos de mundo e de domínios de convenção da escrita, assimilados durante o seu processo escolar. Assim, foi possível pensar e elaborar módulos que trouxessem conhecimentos a respeito da dissertação para começar o trabalho com a produção textual e o processo de reescrita. Para tanto, utilizamos uma seleção de textos multimodais, como alguns vídeos, textos escritos e infográficos como mediadores desse processo de construção das discussões e utilização das funções da dissertação.

- **Elaboração da sequência didática**

Nessa etapa, embasados nos estudos de Dolz *et al* (2010), as sequências foram desenvolvidas, porém ajustadas a cada situação comunicativa, em que o processo de interação durante as discussões e análises dos textos fossem desenvolvidas. Foram construídos seis módulos de sequência didática. Salientamos que o planejamento e organização do material foi pensado em vias que proporcionam ao aluno surdo entender e participar do processo de discussão. Para tanto, os módulos foram constituídos de textos multimodais com atividades que estimulam o imagético, aulas que utilizam vídeos adaptados com legendas e/ou tradução/interpretação português/libras, cartaz e infográficos, além de outros recursos.

Para a realização do estudo foram desenvolvidas as seguintes etapas:

Quadro 1: Síntese de como foi desenvolvida a sequência didática

Gênero: Dissertação escolar
Turma: 2º ano do Ensino Médio
Disciplina: Produção Textual

Tempo estimado: 28h/aulas, distribuídas em 12 encontros	
Situação comunicativa pretendida: produção de uma dissertação escolar	
Apresentação da situação	
1º momento (3h/aulas)	Fazer um levantamento prévio de como era o envolvimento, conhecimento e relação da turma com o gênero dissertação escolar, bem como apresentar a proposta de trabalhar a temática do <i>bullying</i> nos doze momentos até a construção da produção textual final. Ademais, houve a aplicação de um questionário de identificação social e linguístico, a fim de termos a primeira impressão acerca da escrita dos alunos, principalmente dos alunos surdos e a noção de conhecimento que os alunos surdo e ouvintes tinham a respeito da problemática do <i>bullying</i> nas escolas do Brasil.
2º momento (2h/aulas)	Foi realizada uma atividade de sondagem, referente ao módulo 1 da SD. Na atividade foi apresentado um texto com informações gerais da problemática do <i>bullying</i> escolar. Logo após a leitura do texto de maneira individual, foi aberta a discussão deste de maneira coletiva. Feita a socialização das ideias do texto, foi proposta uma atividade em que os alunos deveriam responder alguns questionamentos. A atividade foi realizada oralmente. Vale ressaltar que a participação dos alunos surdos na discussão foi sempre solicitada e estes fizeram uso da Língua de Sinais – Libras para a participação na aula. A comunicação foi mediada pela Intérprete de Libras presente na sala.
3º momento (2h/aulas)	Apresentação do módulo 2 da SD. Neste foi desenvolvido o trabalho de apropriação do conceito e características básicas da dissertação escolar. O objetivo do módulo era que os alunos entendessem de que forma o gênero era constituído. No segundo momento da aula foi analisada uma introdução de uma redação escolar e discutido de que forma uma tese em um texto era construída. Após as discussões, aplicamos a atividade prática referente ao entendimento dos alunos acerca do conceito de tese e como deveriam elaborar uma. Desse modo, o desenvolvimento das atividades e as discussões levantadas

	<p>permitiram aos alunos ferramentas para desenvolver estratégias argumentativas com o propósito de elaborar a defesa de maneira inicial das ideias no texto.</p>
<p>4º momento (3h/aulas)</p>	<p>Começamos esse encontro com uma atividade (apresentação de um vídeo do site “youtube”). O vídeo estava todo em Libras e legendado em português. Assim, a proposta da aula foi totalmente inclusiva e adaptada para que todos os alunos tivessem acesso ao conteúdo do vídeo e a aula. O segundo momento da aula foi a abordagem da análise das características e estrutura da dissertação escolar e mais uma atividade com a exposição de um vídeo. Desta vez, o vídeo abordava oito tipos de <i>bullying</i> que deveriam ser evitados na escola. O vídeo foi adaptado e exposto com legenda, para que os alunos surdos tivessem mais acessibilidade, apesar do vídeo não ter som e ser carregado de imagens. Ademais, foi realizada mais uma atividade com os alunos a partir do segundo vídeo, conforme SD em anexo.</p>
<p>5º momento (2h/aulas)</p>	<p>Produção da primeira versão de escrita do gênero. A proposta de redação foi “Consequências do <i>Bullying</i> nas escolas brasileiras”. Os alunos receberam a sugestão de escrita com dois textos motivadores que trazem informações do que seja o <i>bullying</i>.</p>
<p>6º momento (4h/aulas)</p>	<p>A aula foi iniciada com uma atividade relacionada a aula anterior ao pedido de produção da primeira versão da produção textual dos alunos. Foi apresentado aos alunos um texto completamente escrito com algumas partes destacadas em vermelho. A intenção da cor era chamar a atenção dos alunos para as informações. Assim, o segundo vídeo da aula anterior foi novamente exposto aos alunos, já que a atividade proposta era comparar os dois textos. A atividade foi realizada em grupo pelos alunos e ao final, cada grupo apresentou as respostas consideradas por cada um deles. Além disso, as atividades 3 e 4 do módulo 2 da SD também foram realizadas. Os alunos tiveram que praticar a elaboração de teses, já ensinada em aulas anteriores.</p>

7º momento (2h/aulas)	Início da aplicação do módulo 3 da SD. O módulo aborda as estratégias argumentativas que compõem a parte do desenvolvimento do texto. A primeira aula tem como objetivo lembrar de informações acerca do tema, além das características do gênero trabalhadas nas aulas anteriores. Ademais, foi analisado um exemplo de parte da argumentação de um texto. A partir dela, foram feitas algumas indagações para os alunos responderem oralmente. No caso, dos surdos, utilizando Libras.
8º momento (2h/aulas)	Analisar dois textos com características multimodais. Ambos com informações da temática trabalhada na SD, ou seja, o <i>bullying</i> . A atividade foi realizada em grupo e oralmente.
9º momento (2h/aulas)	Revisar as discussões de maneira coletiva das respostas dos dois textos apresentados na aula anterior. Após a conversa, foi exibido um vídeo que trata do dia de combate ao <i>bullying</i> na escola e aplicada a proposta apresentada na SD. Além disso, trabalhamos com os operadores argumentativos, mostrando as funções desempenhadas por estes.
10º momento (2h/aulas)	Apresentar o módulo 4 da SD e expor como elaborar a conclusão de um texto do gênero. Para tanto, foi apresentado um vídeo que aborda a temática do <i>bullying</i> a fim de reforçar as informações relativas ao tema. Mostrar aos alunos um exemplo de conclusão de uma redação e realizar a atividade sugerida na SD.
11º momento (2h/aulas)	Apresentação do módulo 5 da SD. Exibir vídeos com fatos relativos ao <i>bullying</i> escolar, apresentar e discutir um infográfico no tocante ao <i>bullying</i> . Realizar as atividades propostas e reforçar informações para que os alunos tenham base para a produção da reescrita (produção final)
Produção final	

12º momento (2h/aulas)	Aplicação do módulo 6. Solicitar aos estudantes a reescrita de seus textos a partir das correções e discursões realizadas após a escrita da primeira produção, realizando as adequações necessárias.
------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora

● **Aplicação da SD e a produção de texto**

O primeiro módulo teve como objetivo fazer um levantamento prévio de como era o envolvimento, conhecimento e relação da turma com o gênero dissertação. Nesse sentido, foi voltada para uma atividade de sondagem a fim de apresentar o gênero dissertação de maneira superficial, bem como o tema que iremos trabalhar durante os seis módulos para a construção da produção textual final.

A problemática apresentada para o estudante e que permeia toda a SD é a temática do “*bullying* escolar”. O tema foi escolhido em razão de ser um entrave que permeia há anos em diferentes ambientes sociais, em especial, o ambiente escolar. Ademais, o *bullying* está ligado à intolerância, à dificuldade que um indivíduo tem de lidar com as diferenças. Logo, estando diante de uma turma heterogênea em que se tem o convívio de alunos surdos e ouvintes e o histórico da educação dos surdos ser de lutas, principalmente com relação à aceitação e acessibilidade, torna-se pertinente trabalhar o tema e a conscientização dos estudantes quanto ao respeito e a importância da convivência harmoniosa e colaborativa.

O módulo dois traz o que vem a ser a dissertação escolar e suas características básicas, as atividades focam em cada uma das partes da dissertação, a começar pela introdução, sua constituição e a importância da elaboração da tese, elemento central de toda a produção textual. Com isso, já pudemos voltar às atividades para o trabalho com a problemática das consequências do *bullying* escolar e como trabalhar esses fatores num texto dissertativo. Para isso, ampliamos o uso da multimodalidade no material. Começamos a trabalhar além do texto escrito, pois como forma de ampliar o repertório de conhecimento acerca do tema discutido, utilizamos dados, textos visuais e vídeos que abordavam sobre a temática.

No módulo três, há o trabalho com a argumentação, como desenvolver estratégias argumentativas para a defesa da tese elaborada no texto e que foi

abordada no módulo anterior. No módulo analisamos dois textos com características multimodais bem presentes, compostos de imagens, dados, cores. Essa estrutura possui elementos fundamentais para tornar um texto mais atrativo e compreensível.

Já no quarto módulo, dispõe-se de como finalizar um texto dissertativo, no qual aborda a importância da reafirmação da tese. Todas as atividades dos módulos possuem uma proposta de discussão e interação colaborativa, principalmente com o cuidado de dar voz aos alunos surdos. Para isso, contamos com a fundamental ajuda da intérprete de Libras em sala em quase todos os momentos de aplicação da sequência didática. Nos momentos em que isso não foi possível, nós fizemos a mediação da comunicação recorrendo a língua de sinais.

No módulo cinco, há uma discussão de como produzir uma dissertação escolar e quais são os recursos necessários para desenvolver o processo de reescrita partindo da primeira produção como texto fonte. Nele, também foi entregue a correção da primeira produção com as observações que achamos pertinentes para auxiliá-los no processo de retextualização dos textos. O módulo seis, finaliza a nossa sequência didática com a solicitação de uma nova produção textual, ou seja, a produção final dos alunos.

Assim, a intenção principal deste trabalho é investigar e apontar as escolhas feitas pelo aluno surdo para desenvolver a sua escrita. Dessa forma, compreender quais estratégias de retextualização dos vários fatores e elementos da produção de texto influenciam nas escolhas do tradutor e compreender como o texto retextualizado, ou seja, reescrito poderá ser visto e aceito pelo público alvo, ou seja, pelos alunos surdos do Ensino Médio.

A nossa proposta é que de preferência o professor de Língua Portuguesa, que ministre a disciplina de produção textual, tenha conhecimentos básicos da Língua Brasileira de Sinais - Libras, pois por meio deles, oportuniza um trabalho mais acessível e com propostas mais condizente com a realidade de todos. Neste estudo, busca-se uma interpretação de uma reunião de textos com fins educacionais que originalmente estão em textos multimodais e serão debatidos e servirão como suporte para a realização de reescritas.

Para uma melhor descrição do *corpus* destacamos três critérios para a seleção dos textos: ter fins didáticos, ser voltado para alunos surdos do Ensino Médio, e tratar-se de tradução intralingual cujo texto original seja multimodal e cuja tradução seja feita em português. O material foi pesquisado nos formatos de mídia impressa e/ou digital,

para realizar as etapas de leitura, compreensão, discussão, fichamentos, redação e aplicação das teorias de retextualização conectada às teorias de textos multimodais, fazendo um estudo analítico e aprofundado do objeto.

Em seguida, fazemos a relativização dos resultados alcançados. Logo, o intuito é de promover uma análise da primeira redação, apresentar partes da SD durante algumas atividades aplicadas e analisar a produção final dos alunos a fim de dá concretização do produto final obtido.

7 APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E ANÁLISE DAS PRODUÇÕES

Neste capítulo, analisamos as produções solicitadas aos alunos. Os textos foram selecionados de acordo com o objetivo da nossa pesquisa – analisar a escrita dos textos de alunos surdos, embora tenhamos aplicado a Sequência Didática com toda a turma, alunos surdos e ouvintes. Nosso propósito foi aplicar o material elaborado com todos os alunos, evidenciando a importância do processo interativo para a execução da aula e aplicação das atividades. Manter uma sala de aula mista é fundamental para a prática de uma educação inclusiva, ainda mais que isso, ter o auxílio constante da intérprete de Libras nos nossos encontros foi primordial para o andamento da pesquisa e mediação da comunicação entre todos os envolvidos.

Cabe ressaltar, que antes de ser solicitado aos estudantes que escrevessem uma dissertação escolar sobre o tema “*Consequências do bullying nas escolas brasileiras*”, tema definido para ser trabalhado durante a aplicação da SD e já justificada sua escolha no capítulo anterior, foi pedido aos alunos que respondessem a um questionário de identificação social e linguístico, localizado nos apêndices deste trabalho, a fim de fazermos um reconhecimento da turma e termos uma noção do conhecimento linguístico e domínio de escrita adquiridos por eles ao longo das suas jornadas escolares.

O questionário foi aplicado com todos os alunos da turma. A nossa finalidade era conhecer previamente um pouco dos alunos, como a faixa etária, acesso a informações via internet, se eles tinham algum conhecimento de língua de sinais, dentre outras questões conforme a figura 1. Dessa maneira, era necessário fazer um levantamento de quantos alunos sabiam e/ou usavam a Libras naquele ambiente escolar da sala de aula, pois considerando a nossa vivência de docência em ter alunos surdos, sabemos que uma minoria dos alunos ouvintes desenvolvem o interesse em aprender a língua de sinais e assim interagir com o colega surdo.

A aplicação do questionário mostrou que dos oito alunos ouvintes que participaram da pesquisa, apenas um buscava de maneira recorrente aprender Libras e assim se comunicar com os colegas surdos. Essa situação não é algo isolado. Dentro da escola inclusiva é comum termos alunos com necessidades específicas, porém ainda é difícil ter materiais, recursos adaptados e no caso dos surdos, pessoas que conhecem a língua de sinais e saibam utilizá-la quando necessário.

Sejam os professores, gestores, colegas de classe e outros profissionais da comunidade escolar, poucos são as pessoas que de fato procuram conhecer e aprender a língua. Reconhecemos que a escola precisa ser de fato inclusiva, mas para isso o governo também deveria ampliar a oferta de qualificação profissional e oferecer meios das pessoas participarem dessa qualificação.

A seguir, apresento uma parte do questionário respondido pelo aluno A-1 (aluno surdo), sujeito dessa pesquisa.

Figura 1: questionário de identificação social e linguístico do aluno A-1 (surdo)

4. OUVINTE OU SURDO? SE SURDO, NASCEU SURDO?

5. VOCÊ TEM ACESSO À INTERNET? NA ESCOLA () EM CASA ()
EM CASA E NA ESCOLA () NÃO TENHO ACESSO (x)

6. VOCÊ SABE LIBRAS (BÁSICO)?

7. VOCÊ SABE A DIFERENÇA ENTRE TIPOLOGIA TEXTUAL E GÊNERO TEXTUAL? SE SIM, EXPLIQUE-A.
Não sei

8. VOCÊ SABE O QUE É UMA DISSERTAÇÃO ESCOLAR? SE SIM, CONCEITUE-A RESUMIDAMENTE.
Bullying escola

9. LEIA O TEXTO ABAIXO E REFLITA ACERCA DAS IMAGENS APRESENTADAS.

“O BULLYING ESCOLAR”

Bullying é uma palavra que se originou na língua inglesa. “Bully” significa “valentão”, e o sufixo “ing” representa uma ação contínua. A palavra bullying designa um quadro de **agressões contínuas**, repetitivas, com características de **perseguição** do agressor contra a vítima, não podendo caracterizar uma agressão isolada, resultante de uma briga.



Fonte: elaboração própria

O aluno A-1 nasceu surdo e uma das formas de manifestação da linguagem é fazendo uso da língua de sinais. É um aluno que se mostrou bastante comunicativo e interativo, tanto com o professor, quanto com os colegas de classe e a intérprete. Durante a realização de preenchimento do questionário, o aluno solicitou tanto a ajuda da intérprete quanto a ajuda da professora/pesquisadora para esclarecê-lo acerca de algumas questões.

Observando as respostas, percebe-se a dificuldade de compreensão já na questão oito do questionário, pois o aluno responde “*bullying escola*” para a indagação relacionada ao gênero dissertação escolar. Acreditamos que foi uma forma encontrada pelo aluno na tentativa de pelo menos responder algo na pergunta. Na questão nove, é apresentada informações gerais sobre o “*bullying escolar*”. Essas

informações foi uma maneira de sondar se os alunos tinham ou não algum tipo de conhecimento a respeito da temática.

Na segunda parte do questionário, no verso da folha, há a continuação do texto motivador para o auxílio da atividade proposta. Foi questionado aos alunos se as imagens que acompanham o texto ajudavam-nos a entender melhor o texto. Todos os alunos (ouvintes e surdos) responderam que sim. Durante o acompanhamento da aplicação da atividade, foi perceptível que as imagens facilitaram a compreensão do texto escrito para os alunos surdos.

Vale ressaltar a dificuldade que os alunos surdos encontraram para escrever alguma resposta na letra b, da questão nove. Porém, quando questionados oralmente com a comunicação mediada em língua de sinais, os surdos conseguiram apresentar seu entendimento do texto e do que seria o *bullying* na escola. Depois de feita a intervenção via língua de sinais, o aluno A-1 tentou escrever em português o que já havia apresentado em Libras.

Figura 2: questionário de identificação social e linguístico do aluno A-1 (surdo)

A prática do **bullying** consiste em um conjunto de violências que se repetem por algum período. Geralmente são agressões verbais, físicas e psicológicas que humilham, intimidam e traumatizam a vítima. Os danos causados pelo bullying podem ser profundos, como a **depressão**, distúrbios comportamentais e até o **suicídio**.

O bullying pode acontecer no condomínio, na vizinhança, em grupos ou agremiações esportivas etc., mas o local onde mais acontece esse tipo de crime é na escola. Fatores sociológicos e psicológicos explicam esse fenômeno: é na escola onde os jovens passam grande parte de seu tempo e interagem com um número maior de pessoas.

Também é na escola o lugar onde os reflexos da sociedade fazem com que se crie uma espécie de **micro-organismo social**, que tende a recriar a sociedade em um espaço menor e isolado. A sociedade em geral é agressiva e excludente, e esses fatores tendem a se repetir entre os jovens no âmbito escolar.

Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/bullying.htm#:~:text=Bullying%20%C3%A9%20uma%20palavra%20de,um%20grupo%2C%20geralmente%20na%20escola.&text=A%20pr%C3%A1tica%20do%20bullying%20consiste,se%20repetem%20por%20algum%20per%C3%ADodo.>

A) AS IMAGENS JUNTO AO TEXTO AJUDAM VOCÊ A ENTENDER MAIS SOBRE O TEMA? (x) SIM () NÃO

B) A PARTIR DA LEITURA DO TEXTO E DAS IMAGENS APRESENTADAS, ESCREVA UM TEXTO EM QUE MOSTRE O SEU ENTENDIMENTO EM RELAÇÃO AO BULLYING ESCOLAR E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA O INDIVÍDUO.

"Bullying Escolar"

*Porque pessoas bullying não pensam
mas pensam da parte professoras ou
outa escola.*

Fonte: elaboração própria

Transcrição:

“Bullying Escolar”
Porque pessoa bullying não posso
Mas pessoas ela sobre professoras respeitar
Aula escola.

Quadro 2: atividade do aluno A-1 (surdo)

Pode-se perceber já a partir da proposta de questionário, que o aluno A-1 possui algumas dificuldades de escrita relacionadas ao desenvolvimento do português. O aluno buscou escrever o que já havia externalizado de maneira sinalizada a respeito do *bullying* escolar. Embora o aluno surdo apresente dificuldade de encadeamento das orações, palavras, construção de parágrafos, o texto produzido não provoca uma falta de coerência, já que o conteúdo semântico foi repassado. O aluno consegue passar por meio da escrita que o *bullying* não pode ser praticado, que as pessoas precisam se respeitar e respeitar o ambiente escolar.

Observa-se que pela aplicação do questionário, é visível as dificuldades que o aluno possui com a escrita do português, principalmente no que se refere ao domínio da sintaxe da Língua Portuguesa. No entanto, o nosso trabalho busca analisar a escrita como um todo, perceber os esforços, as tentativas de escrita, o processo interativo e as ideias que são trabalhadas no desenvolvimento textual do aluno.

Analisado o questionário do aluno A-1, passaremos a averiguar o questionário do aluno A-2.

Figura 3: questionário de identificação social e linguístico do aluno A-2 (surdo)

4. OUVINTE OU SURDO? SE SURDO, NASCEU SURDO? *surda*

5. VOCÊ TEM ACESSO À INTERNET? NA ESCOLA () EM CASA (x)
 EM CASA E NA ESCOLA (x) NÃO TENHO ACESSO ()

6. VOCÊ SABE LIBRAS (BÁSICO)? *sim*



7. VOCÊ SABE A DIFERENÇA ENTRE TIPOLOGIA TEXTUAL E GÊNERO TEXTUAL? SE SIM, EXPLIQUE-A.
não sei

8. VOCÊ SABE O QUE É UMA DISSERTAÇÃO ESCOLAR? SE SIM, CONCEITUE-A RESUMIDAMENTE.
é um texto longo e o professor explicou eu entendi libras

9. LEIA O TEXTO ABAIXO E REFLITA ACERCA DAS IMAGENS APRESENTADAS.

“O BULLYING ESCOLAR”

Bullying é uma palavra que se originou na língua inglesa. “Bully” significa “valentão”, e o sufixo “ing” representa uma ação contínua. A palavra bullying designa um quadro de **agressões contínuas**, repetitivas, com características de **perseguição** do agressor contra a vítima, não podendo caracterizar uma agressão isolada, resultante de uma briga.

Fonte: elaboração própria

No questionário do aluno A-2, observamos haver na questão oito um reconhecimento do aluno em não saber explicar, pelo menos na modalidade escrita do português, o que é o gênero dissertação escolar. O aluno expõe ter entendido sobre o gênero por meio da explicação em Libras. Isso evidencia o que já discutimos no capítulo 2 desta pesquisa. O aluno surdo reconhece, entende o mundo ao seu redor, primeiramente em língua de sinais, depois de refletir e processar as informações, faz a tradução e tentar escrever em português. Esse processo, segundo Marcuschi (2007) representa as ações do processo de retextualização.

Interpretando a resposta do aluno na questão oito – *“eu sei pouco falar”*, mostra hesitação do aluno em discorrer acerca do que seja o gênero. Essa ação faz parte do processo de retextualização. O sujeito possui uma língua natural diferente da língua na qual precisa utilizar para interagir. Acerca disso, Travaglia diz que é um “processo de retextualização de um segmento linguístico (um texto) numa língua diferente daquela em que foi concebido” (TRAVAGLIA, 2003, p. 63). Fato comprovado quando ao final da sua escrita, o aluno diz *“eu entender libras”*.

Logo, fica evidente que a tradução propõe novos sentidos, e para o aluno surdo o planejamento global do seu texto, ideia, se constrói por meio da Libras. Dessa forma, fica claro que o aluno entendeu a explicação do professor relativa, mas que ele só consegue replicá-la através da língua de sinais.

Após a aplicação do questionário, que ocorreu durante uma hora/aula, fizemos o levantamento da quantidade de alunos menores de idade e da quantidade de alunos maiores de idade. Além disso, o questionário foi importante para termos um norte em relação ao conhecimento dos alunos acerca do gênero dissertação escolar. Por serem alunos do 2º ano do Ensino Médio, antes de apresentarmos a situação da proposta de produção textual, era necessário saber o que esses alunos lembravam, sabiam do gênero depois de virem de um contexto de dois anos estudando na modalidade remota.

O retorno obtido de uma conversa inicial e despretensiosa com os estudantes, levou-nos a refletir sobre um possível *déficit* no ensino do gênero dissertação escolar no final dos anos do ensino fundamental desses alunos, ocorrido durante o período pandêmico. Os alunos relataram a experiência e a dificuldade de continuarem os estudos, além de não lembrarem de nada ou quase nada sobre as características da dissertação escolar.

Dito isto, partimos para a apresentação da situação em que a aula foi direcionada à explicação do que é a dissertação escolar e a importância de desenvolver esse tipo de texto. A aula foi desenvolvida em duas horas/aulas e teve como objetivo fazer com que os alunos entendessem a função e a importância do gênero. No desenvolvimento da aula, foram citados diferentes exemplos de como o texto dissertativo poderia ser desenvolvido e por que é um texto trabalhado na escola e exigido em outras esferas da vida social.

Vale ressaltar que, todas as aulas foram realizadas utilizando a língua portuguesa como L1, mesmo que para o surdo o português seja uma segunda língua. Como forma de incluirmos os alunos surdos nas aulas e no processo de interação, a pesquisadora, que sabe Libras, teve o auxílio de uma profissional Intérprete de Libras em todas as aulas, mesmo que tenham tido momentos em que a ajuda não foi solicitada ou utilizada. Para estes, a pesquisadora/professora fez uso da comunicação simultânea, usando o português oral e a Libras.

No nosso terceiro momento, apresentamos o módulo dois da SD. Expusemos mais uma vez o conceito e as características da dissertação escolar como forma de revisão, apresentamos a sua estrutura e começamos a trabalhar a parte introdutória do gênero em um texto, frisando para o aluno a necessidade de se trabalhar a defesa de ideias num texto. Assim, foi discutida a importância da apresentação da tese logo no início do texto e ensinado o que fazer para elaborar a defesa de opiniões no texto de cada aluno.

Ademais, fizemos um exercício de treino de como elaborar uma tese de diferentes temas. Para essa nossa proposta, precisamos de duas horas/aulas, entre teoria, discussões, exercícios e resoluções das atividades. Ainda no terceiro momento, os alunos praticaram uma atividade de construção de teses. A aplicação das atividades e as discussões levantadas permitiram aos alunos ferramentas para desenvolver estratégias argumentativas com o objetivo de elaborar a defesa de um ponto de vista em um texto.

A seguir, iremos observar as respostas construídos pelos alunos surdos para a efetivação da atividade.

Figura 4: atividade aplicada com o aluno A-1 (surdo)

VAMOS PRATICAR?

Atividade 01

1. Com base nas discussões apresentadas e exemplo acima, transforme os dois temas a seguir em perguntas. Depois, elabore duas respostas para cada questionamento.

Tema 01: A persistência do trabalho infantil no Brasil

Pergunta: O trabalho infantil persiste no Brasil?

Resposta 01: Sim, especialmente

Resposta 02: Sim, muitas crianças ainda trabalham

Tema 02: O aumento da violência urbana no Brasil

Pergunta: A violência urbana aumentou no Brasil?

Resposta 01: Sim, houve aumento

Resposta 02: Sim, a falta de impunidade aumentou os casos de violência urbana.

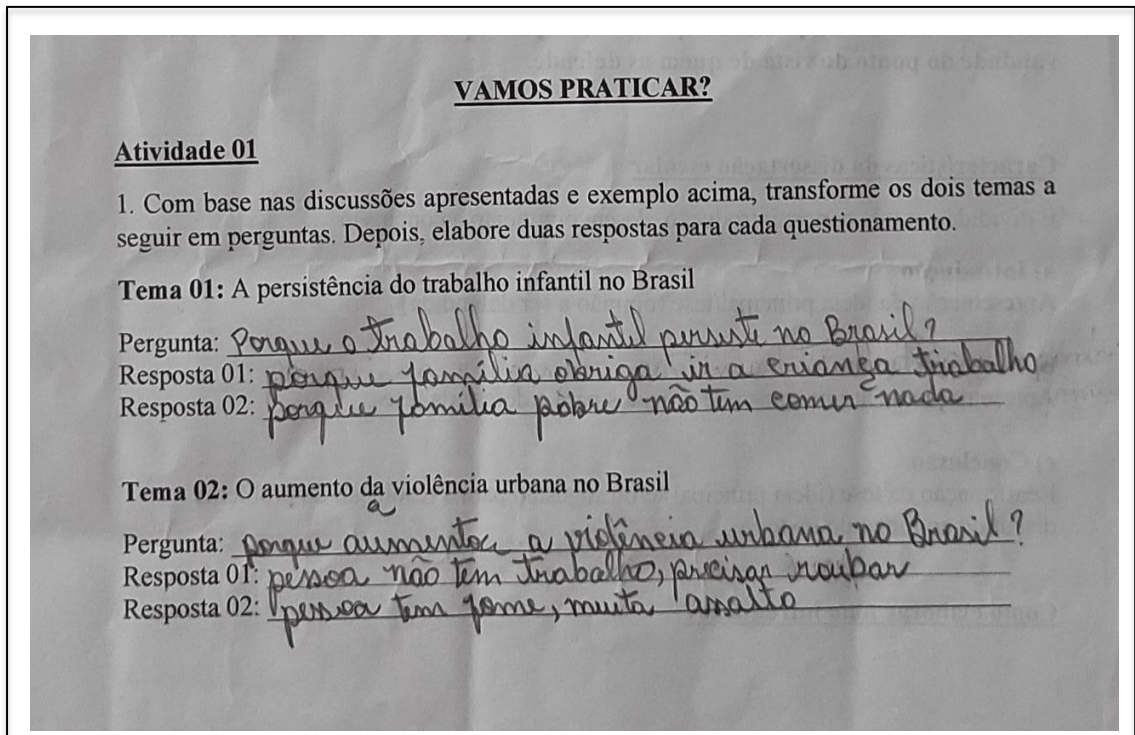
Fonte: elaborado pela autora

Na atividade acima, temos a elaboração de teses ou a tentativa de elaborá-las pelo aluno A-1. O aluno é exposto a dois temas e precisa refletir a respeito das problemáticas sugeridas. Tanto no tema 01, quanto no tema 02, o aluno surdo elabora o questionamento repetindo o tema proposto. Dessa forma, não consegue atingir o real objetivo da atividade.

Cabe ressaltar que, o aluno teve assistência direta da intérprete para a realização da atividade e quando surgiam dúvidas relacionadas à escrita de alguma palavra, este pedia para que a profissional soletrasse via língua de sinais, assim a escrita em português desenvolvida pelo aluno na atividade obedeceu às regras da gramática normativa.

Já na atividade realizada pelo aluno A-2, percebemos uma diferença quanto às respostas. Aparentemente, houve uma melhor compreensão em relação ao que foi ensinado e pedido na execução da atividade. Vejamos:

Figura 5: atividade aplicada com o aluno A-2 (surdo)



Fonte: elaborado pela autora

Na atividade do aluno A-2, as perguntas elaboradas levantaram questionamentos que foram plenamente respondidos pelo aluno. Evidencia, portanto a compreensão do aluno surdo quanto a maneira de elaborar uma tese. O aluno nos dois temas, responde as possíveis causas que levam o tema a ser um problema. Apesar de haver, por exemplo, na resposta 01 e na resposta 02, do tema, a ausência de elementos linguísticos na construção da oração, compreendemos perfeitamente o sentido e a ideia escrita do aluno.

A respeito das respostas do tema 02, percebemos as mesmas ausências de recursos linguísticos, no entanto, em nada compromete o sentido das ideias sugeridas. Isso reforça que apesar do aluno possuir deficiências quanto à base e alguns recursos que constituem a Língua Portuguesa, o texto do surdo é um texto coerente, visto que consegue passar a ideia.

O quarto momento também de três horas/aulas foi pensado para reforçar as informações e conceitos já estudados no momento anterior. Dessa forma, entendemos que era importante trabalhar uma atividade mais visual e para isso, foi exibido um vídeo todo em Libras e legendado em português. O vídeo se encontra no link:

"https://www.youtube.com/watch?v=CSFX8LrKwzg&ab_channel=EscolaBilingueEstudio".

Nesse encontro foi solicitado que a intérprete se retirasse momentaneamente de sala de aula, a fim de que a professora/pesquisadora pudesse observar o comportamento dos alunos surdos após a exibição do vídeo e se eles participariam da aula sem o auxílio da intérprete. O vídeo foi reproduzido sob os olhares atentos dos alunos surdos e ouvintes. Logo após a exibição, foi aberta uma discussão coletiva relativas às informações que foram repassadas no vídeo.

A turma mostrou ter entendido a explanação. Os alunos surdos, especificamente, sinalizaram terem compreendido o que é a problemática do *bullying*, as situações que ocorrem ou já ocorreram o problema no ambiente escolar. Ademais, o vídeo tratou das consequências do *bullying* para o indivíduo. Desse modo, foi um recurso imprescindível para a construção do conhecimento dos alunos e auxílio na primeira produção textual deles.

Após a discussão coletiva do vídeo com a turma, mais uma atividade foi solicitada aos estudantes. A fim de testarmos mais a compreensão das informações vistas e debatidas, aplicamos uma atividade com os alunos sobre o conteúdo do vídeo e pedimos para resumirem o entendimento deles. Como a nossa pesquisa tem como finalidade analisar a escrita do aluno surdo, iremos examinar agora as atividades executadas pelos alunos surdos.

Figura 6: atividade aplicada com o aluno A-1 (surdo)

VÍDEO: BULLYING (legendado e em libras – 16min)

1. A partir das informações que foram apresentadas no vídeo, responda:

a) O que é o bullying?
Uma palavra do inglês, Bullying tem
para só só pouco

b) Quais são os tipos de bullying?

c) De acordo com o vídeo, quais são as consequências que uma vítima de bullying pode ter?

d) O que pode levar uma pessoa a cometer a prática de bullying?

e) Explique, em no mínimo 10 linhas, o que você entendeu das informações expostas no vídeo

Fonte: elaborado pela autora

Transcrição:
Uma palavra do inglês, Bullying tem
Pessoa só pouco

Quadro 3: atividade do aluno A-1 (surdo)

Na atividade do aluno A-1, vemos que o aluno responde apenas uma letra da questão. A letra A da questão um questiona sobre o conceito de *bullying*. Na resposta do aluno está a explicação da origem do termo “*bullying*”, que foi abordada logo nos primeiros minutos do vídeo que os alunos assistiram. Por isso, a resposta do aluno começa relacionando o termo à origem do nome.

É válido mencionar que o aluno não quis responder as outras questões da atividade. O argumento para a não realização da atividade era que não conseguia responder. No entanto, quando realizada as indagações da tarefa por meio da Libras, o aluno cumpria a realização da atividade utilizando a sinalização. Isso demonstra a importância da L1 no desenvolvimento do processo de ensino do surdo e do respeito a Libras como a língua natural do surdo. O surdo tem total capacidade de realização de diferentes funções, tarefas, assim como os ouvintes. Para tanto, faz-se necessário que sejam oferecidos meios para a execução das atividades.

Na atividade abaixo, temos as respostas do aluno A-2

Figura 7: atividade aplicada com o aluno A-2 (surdo)

VIDEO: BULLYING (legendado e em libras – 16min)

1. A partir das informações que foram apresentadas no vídeo, responda:

a) O que é o bullying?
 Começa pessoa brincando outra pessoa, precisa
 respeito, não pode andar sozinho.
 As pessoas precisam de cuidado

b) Quais são os tipos de bullying?
 Depressão, violência, psicologia

c) De acordo com o vídeo, quais são as consequências que uma vítima de bullying pode ter?

d) O que pode levar uma pessoa a cometer a prática de bullying?

e) Explique, em no mínimo 10 linhas, o que você entendeu das informações expostas no vídeo

Fonte: elaborado pela autora

<p>Transcrição (Questão 1, letra a) Começa pessoa brincando outra pessoa, precisar regrua, respeito, não pode andar sozinho. As pessoas precisar de cuidado</p>
--

Quadro 4: atividade do aluno A-2 (surdo)

Evidencia-se por meio dessa atividade, que o aluno A-2 consegue explicar mais que o aluno A-1 o questionamento da letra a, da primeira questão do exercício. Vê-se que o aluno compreende o que é a problemática do *bullying*, que muitas vezes pode começar numa brincadeira até se tornar algo mais sério. Observa-se também uma quantidade de escrita maior, além disso a flexão dos verbos nas orações, em sua maioria, respeita a estrutura da Libras, como por exemplo a forma do verbo “*precisar*”. Este não conjugado conforme a gramática normativa do português, mas respeita a morfologia e sintaxe da Libras. Isso evidencia como o aluno surdo pensa primeiro.

Ademais, por mais que o aluno demonstre dificuldades de escrita e domínio da estrutura sintática do português, ele percebe e reflete em língua de sinais primeiro para depois traduzir e escrever em português. Dessa maneira, reforçamos aqui a importância de o ensino do português ser visto como segunda língua para o sujeito surdo.

No quinto momento de execução da SD foi solicitado aos alunos a primeira versão da produção textual. A delimitação da temática foi “*consequências do bullying nas escolas brasileiras*”. Após todo o trabalho com foco em situar os alunos no contexto de produção e debater as características da dissertação escolar, foi proposto que os alunos produzissem a primeira versão da dissertação escolar. A aula teve o tempo de duas horas/aulas, direcionadas exclusivamente para a planificação e elaboração do texto dos estudantes. Estes foram situados que a correção dos textos seria feita por nós (professora-pesquisadora) e que as observações seriam compartilhadas de maneira individual, já que o foco da nossa pesquisa era analisar a escrita dos alunos surdos.

Em seguida, no sexto momento, voltamos a trabalhar a temática por meio da utilização de textos multimodais, além de novamente utilizarmos a exposição de vídeos adaptados para uma melhor compreensão de todos. Para tanto, precisamos

de 4h/aulas, pois era um momento bastante significativo, logo após a produção da primeira versão do texto dos alunos.

O sétimo momento resultou no trabalho com a parte argumentativa do texto. Foi apresentado aos estudantes como a tese elaborada deveria ser defendida no texto e que eles tinham o papel de tentar convencer o leitor/receptor do texto para a adesão da opinião defendida no texto. Após as discussões a respeito do desenvolvimento da dissertação escolar, abordamos a parte de conclusão do texto, mostrando a importância de reafirmação da ideia defendida ao longo do texto e a sugestão de soluções para a problemática discutida no texto.

Ressaltamos que esses encontros foram cruciais para a contextualização do nosso trabalho com os alunos. Por serem estudantes do 2º ano do Ensino Médio, era fundamental reforçar as características do gênero dissertação, visto que este, geralmente, não é discutido como conteúdo programado para a série. Com isso, os encontros foram extensos com o objetivo dos alunos se familiarizarem melhor com a proposta. Porém, entendemos que não há empecilhos para não trabalhar a dissertação na série, pois é um gênero bastante cobrado em provas de concurso público, Enem e em seleções de emprego de empresas privadas e quanto mais cedo, maior a possibilidade de um melhor domínio.

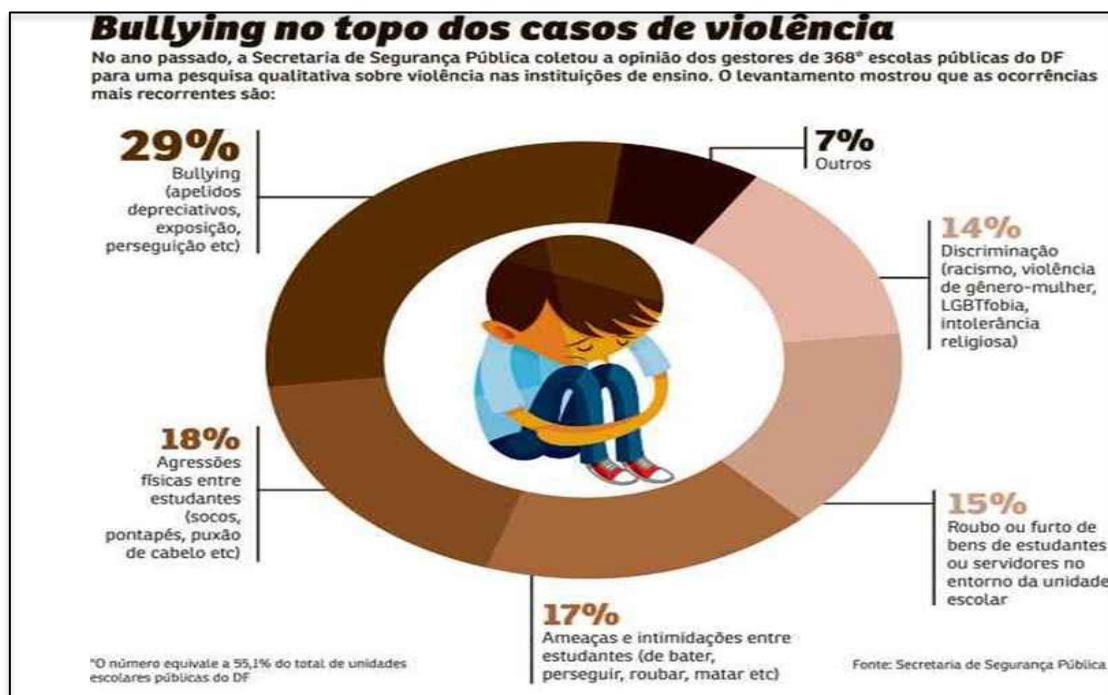
O nosso oitavo encontro consistiu em focar no tema da produção textual. Dessa forma, foi apresentado um vídeo sinalizado em libras e legendado em português, em que abordava informações gerais a respeito da problemática do *bullying*. Depois da exposição do vídeo, abrimos o debate sobre o assunto. É válido destacar que, os alunos sempre trabalhavam em grupo e os alunos surdos eram constantemente questionados acerca da proposta, do tema e das informações que eram trabalhadas nos encontros. Desse modo, foi possível que os alunos contextualizassem o tema, formassem opiniões sobre o problema, discutindo com os colegas e tentando formular soluções para a temática.

Além do vídeo, já no nono encontro, trabalhamos também com um infográfico de informações sobre *bullying* nos casos de violência nas escolas do Distrito Federal, o que foi fundamental para que os estudantes percebessem os elementos multimodais nos dois textos apresentados. Também foi apresentado aos alunos a importância dos operadores argumentativos e suas funções dentro do texto. Ao final da explanação, aplicamos uma atividade. O encontro durou duas horas/aulas e os alunos ficaram com

a tarefa de aumentarem o repertório em relação ao tema proposto a partir de pesquisas em casa.

O nosso décimo encontro foi desenvolvido com o propósito de trabalhar com os alunos como finalizar um texto. Ou seja, foi o momento de explicar como elaborar a parte final de uma dissertação escolar. O conteúdo foi ministrado e fizemos uma atividade de análise do exemplo da parte conclusiva de uma redação. Já no décimo primeiro encontro, como forma de potencializar as informações e conhecimento dos estudantes relativos ao *bullying*, foi apresentado um infográfico (texto multimodal), conforme imagem a seguir.

Figura 8: infográfico apresentado e discutido com todos os alunos



Fonte: Secretaria de Segurança Pública – DF

O infográfico representa bem as características multimodais. No texto há a utilização de fontes diferentes, palavras negritadas, uso de cores distintas, imagem. Como diz Ribeiro (2016), “compreendo também a infografia como uma composição de alto nível de multimodalidade”. Dessa maneira, a escolha de infográficos para compor a nossa SD foi intencional, pois possuem elementos que desenvolvem uma leitura multimodal nos alunos.

É preciso que a escola trabalhe os textos multimodais não apenas mostrando que eles são carregados de informações, semioses e linguagens, e sim, como eles

são tratados no ambiente escolar, o que eles podem e devem representar dentro da escola ou na vida dos estudantes. Os recursos semióticos configuram o infográfico acima. Assim, promove ao alunado possibilidades de percepção e cognição durante a utilização de materiais diferentes.

Posteriormente, todo o trabalho de situar os alunos no contexto de produção e debater as características da dissertação escolar, foi proposto que os alunos produzissem a versão final da dissertação escolar. A aula teve o tempo de duas horas/aulas, direcionadas exclusivamente para a planificação e elaboração do texto dos estudantes. Estes foram situados que a correção dos textos seria feita por nós (professora-pesquisadora).

Feita a explanação do percurso de aplicação da sequência didática, passemos a analisar as produções dos alunos surdos. Inicialmente, analisamos a primeira versão de produção dos textos a fim de fazermos as primeiras constatações.

7.1 Análise das produções

Para a produção da primeira versão da produção de texto dos alunos, aplicamos uma proposta tendo como suporte dois textos motivadores. Vejamos a imagem da proposta da primeira versão da redação.

Figura 9: proposta de redação da primeira versão de texto dos alunos

TEXTO 01

A palavra bullying designa um quadro de **agressões contínuas, repetitivas**, com características de **perseguição** do agressor contra a vítima, não podendo caracterizar uma agressão isolada, resultante de uma briga. Geralmente são **agressões verbais, físicas e psicológicas** que humilham, intimidam e traumatizam a vítima. Os danos causados pelo bullying podem ser profundos, como a **depressão, distúrbios comportamentais e até o suicídio**. A sociedade em geral é agressiva e excludente, e esses fatores tendem a se repetir entre os jovens no âmbito escolar.

<https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/bullying.htm>

TEXTO 02

VIOLÊNCIA CONTRA ESTUDANTES

Alunos que foram vítimas de bullying (%)

Por Região (mais de 3 vezes no ano)	Porcentagem
SUDESTE	15,5
CENTRO-OESTE	11,7
SUL	8,4
NORTE	6,2
NORDESTE	5,4

Motivações para os maus-tratos na escola

Motivação	Porcentagem
QUEREM SER POPULARES	16,84%
NÃO SEI DIZER	12,97%
POR BRINCADEIRA	11,59%

Vítimas por Idade (%)

Idade	Porcentagem
0,9	0,9
10	12,0
11	21,0
12	20,3
13	25,3
14	11,0
15	3,0
16	1,3
17	0,2
18	0,1
19	0,1
20	1,8

Por Mês

Mês	Porcentagem
04	26%
08	33%
04	23%

A partir da leitura dos textos dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, **REDIJA UMA DISSERTAÇÃO ESCOLAR** em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema **"CONSEQUÊNCIAS DO BULLYING NAS ESCOLAS BRASILEIRAS"**. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de um ponto de vista, em um texto com no mínimo 15 linhas e máximo 30 linhas.

Fonte texto 1: <https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/bullying.htm>

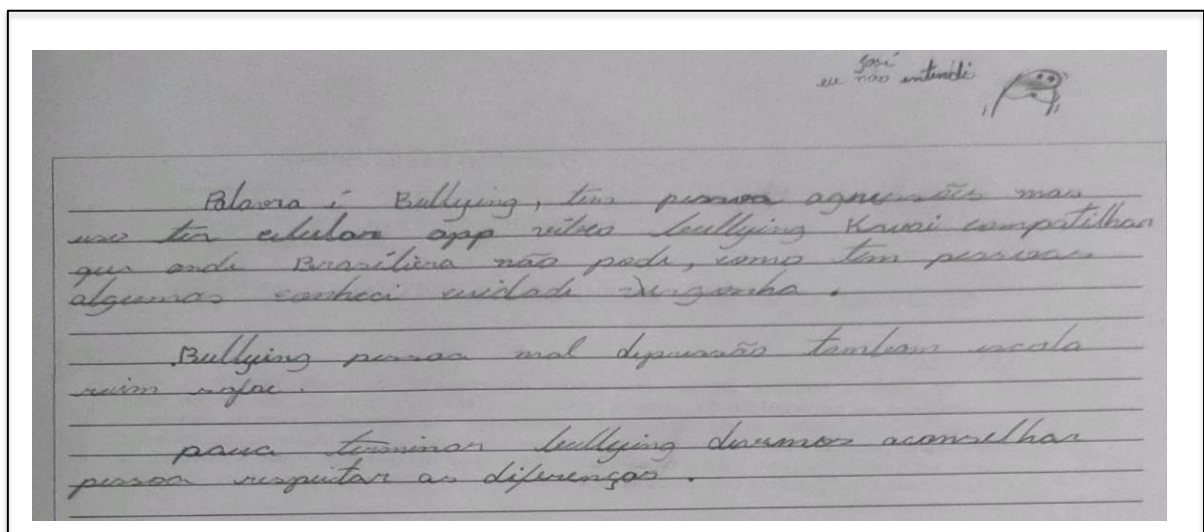
Fonte texto 2: pesquisa feita pelo centro de empreendedorismo social e administração em terceiro setor (CEATS/FIA)

O texto 1 é um texto completamente verbal, no entanto, negritamos algumas palavras por se tratar de um dos recursos da multimodalidade – destacar uma letra, na intenção de chamar a atenção dos alunos, reforçando assim o que já havia sido discutido em quase todos os encontros, o bullying e as consequências deste. “A leitura de representações visuais é fundamental não apenas para a obtenção de informações, mas também para que decisões mais conscientes possam ser tomadas”. (RIBEIRO, 2016, p. 45).

No texto 2, usamos um infográfico, que faz uso de dados, imagens, cores, fonte com tamanho diferenciado, fonte distintas, destaca as imagens em cores, destaca palavras, números e gráficos. Todos esses elementos que constituem o texto 2 reforçam as características de textos multimodais e mostram as diferentes linguagens e semioses que o constituem. “As articulações multimodais são fundamentais nesses textos, não menos que em outros, e, assim como em outros casos, precisam ser notadas e compreendidas pelo leitor”. (RIBEIRO, 2016, p. 49).

Dessa maneira, entendemos que os textos motivadores que acompanham a proposta de redação é mais uma ferramenta multimodal que auxilia o estudante a refletir e a organizar o seu plano textual. Seguimos agora para a análise do primeiro texto produzido pelo aluno surdo A-1.

Figura 10: Versão 1 do texto do aluno A-1 (surdo)



A seguir, a produção do texto do aluno A-1 digitalizada seguindo rigorosamente a escrita original do aluno surdo.

Palavra é bullying, tem pessoas agressões mas uso ter celular app vimeo bullying kwai compartilhar qur onde Brasileira não pode, como tem pessoas algumas conheci cidade vergonha.

Bullying pessoas mal depressão tambam escola ruim sofre para terminar bullying devemos aconselhar pessoa respeitar as diferenças

Quadro 5: 1ª produção do aluno A-1 (surdo)

Nessa produção, vê-se uma tentativa de escrita da temática no texto. Apesar de no primeiro parágrafo não ter uma sequência de ideias coerentes, observa-se que o aluno surdo tenta desenvolver o texto de acordo com a proposta do assunto. De início, tem-se a ideia de explicar o significado da palavra *bullying* e desenvolvê-la apontando que as pessoas não podem praticar e compartilhar vídeos de agressão. O aluno finaliza o parágrafo mencionado já ter presenciado esse tipo de situação.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) entendem que esse momento de primeiro contato com o texto possibilita ao aluno entender o tema, pois é quando este aluno começa a se familiarizar de fato com o gênero textual trabalhado na sequência didática. Nesse sentido, o aluno ativa seus conhecimentos relativos ao tema e faz escolhas visando a produção do texto.

No segundo parágrafo da produção acima, há uma menção às possíveis consequência do *bullying* escolar, que é a delimitação da nossa proposta temática. O aluno cita a depressão e o sofrimento na escola como efeitos do *bullying*. Para finalizar a produção, o aluno propõe uma solução para amenizar o problema da prática do *bullying*, o que evidencia que o aluno compreendeu as características que devem estar presentes na dissertação escolar.

Cabe ressaltar a dificuldade que o aluno possui com a escrita do português, pois o texto tem problemas em sua estrutura, é um texto curto, mas o estudante tem a noção de que o texto precisa de um início, de um meio e de um final. Por mais que essas partes não sejam desenvolvidas de maneira efetiva no texto, o aluno mostra que entendeu a proposta e tentou desenvolvê-las de acordo com os seus conhecimentos. Portanto, desenvolver uma SD e trabalhar uma escrita que “permite circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas potencialidades” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 86).

Nesse sentido, desenvolver materiais que auxiliem os alunos surdos nesse processo de desenvolver a escrita do português é primordial. Os surdos possuem

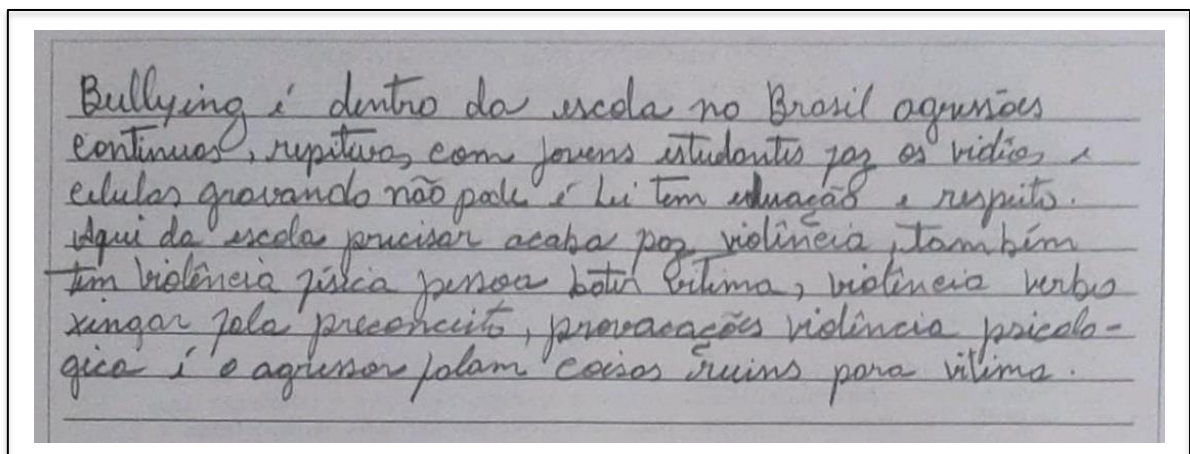
bastante resistência em ler textos escritos, escrever textos, assim ressignificar a forma de trabalhar com o texto a partir do estudo dos gêneros e ressignificar o que eles podem e proporcionam na vida dos estudantes é estimular a forma como os sujeitos surdos compreendem o mundo e principalmente respeitar a principal característica da língua de sinais, que é a modalidade visual. Desse modo, reafirmamos a importância da multimodalidade se fazer presente no ensino de português para alunos surdos.

É importante mencionar também, ainda na análise da primeira versão do aluno A-1, que ele teve o auxílio da intérprete e da professora-pesquisadora para a compreensão e escrita de algumas palavras no texto, mostrando assim limitações no seu repertório vocabular. Outro detalhe que nos chama atenção é que o aluno na parte superior, do lado direito do texto, fez um desenho e deixou um recado para o professor de que não havia entendido a atividade.

Observa-se assim, que o aluno surdo se utiliza de um recurso multimodal para explicar à professora sua dificuldade. A imagem do boneco transmitindo um sentimento expressa o universo visual no qual o surdo está inserido. Porém, mesmo com dificuldades, vimos que o aluno tenta desempenhar a tarefa que foi lhe dada.

Feitas as considerações do texto do aluno A-1, passamos para a observação do texto do aluno A-2.

Figura 11: Versão 1 do texto do aluno A-2 (surdo), também aluno surdo



A produção textual desse aluno, resumiu-se em um parágrafo. Neste, o estudante traz informações a respeito do *bullying* ocorrer dentro da escola e da violência que o problema causa para quem sofre. É interessante observar a presença da estrutura frasal da língua de sinais juntamente com a língua portuguesa. Há uma

ausência de sinais de pontuação e de conectivos que tornem o texto mais coeso. Além de problemas sintáticos, evidenciando assim a dificuldade que o aluno apresenta com a proficiência do português. Porém, é perceptível que o estudante entende a proposta de produção e busca desenvolver o texto baseado na proposta. Assim, como o aluno A-1, o aluno A-2 necessitou do auxílio da intérprete para a escrita de algumas palavras em português.

Houve também uma preocupação do aluno com os conectores que poderia usar para a ligação das ideias do texto. Isso evidencia que o aluno conhece a estrutura da frase em português, que é diferente de libras, no entanto, ainda não domina essa parte da gramática. Desse modo, permitiu-nos ter um dado para reestruturação de um dos nossos módulos da SD, que é o trabalho com os conectores textuais, uma dificuldade não só dos alunos ouvinte, mais também dos alunos surdos.

As produções apresentadas aqui mostram que o contexto de produção foi entendido pelos alunos e que o trabalho com as sequências didáticas são uma via para o ensino dos gêneros textuais. Nosso trabalho consiste em desenvolver os módulos da SD da dissertação escolar a fim de propor metodologias que auxiliem na melhora da escrita do aluno surdo. Os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apontam que essa primeira versão é “introduzir uma primeira linguagem comum entre aprendizes e professor, ampliar e delimitar o arcabouço dos problemas que serão objeto de trabalho nos módulos” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 87).

Dessa forma, a primeira produção foi importante para que pudéssemos identificar possíveis intervenções tanto na sequência didática quanto na produção escrita de cada aluno, já que a produção final seria desenvolvida posteriormente. Ficou evidente que, na versão inicial, os problemas relacionados à dificuldade dos alunos com a sintaxe do português. A diferença na estrutura organizacional da frase em língua portuguesa em relação à organização frasal de Libras traz dificuldades para um maior desenvolvimento de uma escrita mais proficiente em português.

Logo, na primeira versão das produções examinadas, evidenciou-se que os primeiros encontros já apontam para uma eficiência dos trabalhos com as SD, já que os alunos conseguiram apresentar mesmo que de forma embrionária os elementos constituintes da dissertação escolar. Dessa forma, trabalhar com a sequência didática é desenvolver a escrita “dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 89).

7.2 Análise das produções finais

Feitas as considerações acerca das produções iniciais dos alunos surdos, percebemos a importância do trabalho com a sequência didática. A sequência didática precisa ser distribuída em etapas e começa

“pela definição do que é preciso trabalhar a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos que, apropriando-se dos instrumentos de linguagem próprios ao gênero, estarão mais preparados para realizar a produção final” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.86).

Ademais, os recursos selecionados para a constituição da SD também são fundamentais para que o trabalho com o texto via ensino de gênero textual tenha êxito. Os módulos são pensados de acordo com as dificuldades que os alunos apresentam ao longo da aplicação da sequência didática.

Logo, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) relatam que é na produção final que os alunos colocam em prática os conhecimentos adquiridos nos módulos. Assim, é no processo de reescrita que os alunos tendem a mostrar evoluções e sanar deficiências apresentadas ao longo do desenvolvimento dos módulos da sequência didática. Ao longo da aplicação da sequência, os alunos apresentaram suas dificuldades, resistências, evoluções ou não. Porém, dentro das possibilidades de cada um, tentaram desempenhar o que lhes fora sugerido.

Segundo Lima (2014), o aluno ao reescrever seu texto tende a buscar solucionar as sugestões indicadas pelo docente e inclui as correções no seu texto. Porém, ressalta que pode ocorrer de algum estudante não conseguir fazer a correção. Além disso, também pode acontecer de o aluno corrigir algo que não foi proposto pelo professor. Isso mostra que nem sempre a reescrita vai de acordo com as observações propostas pelo professor. A reescrita é um processo e com ele tem as suas adaptações necessárias.

Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly et al (2004, p. 95) “o aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever”. Dessa maneira, iremos desenvolver as análises das produções finais ancorados nos pressupostos teóricos de Bronckart (2007), que situa as capacidades de linguagem em três (a capacidade de ação, a capacidade discursiva e a capacidade linguístico-discursiva), que caracterizam a estrutura semiótica de um ato de comunicação.

Nesse sentido, dentro das *capacidades de ação*, discutimos sobre o contexto de produção. Nas *capacidades discursivas*, fazemos considerações sobre o plano geral do texto e as sequências linguísticas que o estruturam. Nas *capacidades linguístico-discursivas*, abordamos os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos (BRONCKART, 2007).

A seguir, faremos as análises das produções finais dos alunos surdos. Para tanto, apresentamos, primeiramente, a proposta final da produção textual dos alunos.

Figura 12: proposta da elaboração da produção final dos textos dos alunos

TEXTO 01

Todo tipo de bullying, inclusive o escolar, envolve **desequilíbrio de poder** entre as pessoas envolvidas. O bullying é caracterizado pela repetição ao longo do tempo de atitudes agressivas que podem causar danos físicos e psicológicos à vítima.

A escola cabe **trabalhar a questão do respeito às diferenças em sua grade curricular**. Outra medida importante é a escola sempre **manter os canais de comunicação abertos**. É fundamental que orientadores, professores e diretores estejam sempre dispostos a escutar as crianças, e que estas se sintam à vontade para falar de seus problemas.

<https://www.significados.com.br/bullying-escolar/>

TEXTO 02

O BULLYING E SEU IMPACTO NA VIDA DOS ESTUDANTES

70%	DOS JOVENS BRASILEIROS JÁ PRESENCIARAM ALGUM TIPO DE AGRESSÃO NA ESCOLA
49%	DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES SOFRERAM ALGUM TIPO DE BULLYING
42%	DAS PESSOAS QUE SOFRERAM AGRESSÃO NUNCA PROCURARAM AJUDA PARA FALAR SOBRE O PROBLEMA
21%	DOS ESTUDANTES JÁ PRATICARAM ALGUM TIPO DE BULLYING
18%	DOS ALUNOS DISSERAM SOFRER BULLYING "ALGUMAS VEZES POR MÊS"

"É IMPOSSÍVEL ACABAR COM O BULLYING, MAS É POSSÍVEL MEMBRAR O BULLYING"

@LABORATORIOINTELIGENCIADEVIDA
 FB.COM/LABORATORIOINTELIGENCIADEVIDA

FONTES: DIAGNÓSTICO PARTICIPATIVO DAS VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS (2016), RELATÓRIO UNICEF (2016), ABRAPIA (2005), IBGE (2015), RELATÓRIO PISA DA IDEB (2015)

A partir da leitura dos textos dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, REDIJA UMA DISSERTAÇÃO ESCOLAR em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema "**CONSEQUÊNCIAS DO BULLYING NAS ESCOLAS BRASILEIRAS**". Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de um ponto de vista, em um texto com no mínimo 10 linhas e no máximo 30 linhas.

A proposta para a elaboração da produção final dos alunos tem características semelhantes à primeira proposta aplicada para a produção da primeira versão de texto dos estudantes. Apresentamos a proposta com dois textos motivadores a fim de contribuir para o entendimento da proposição de redação e também relembrar informações da temática para os alunos. O texto motivador 01 é completamente verbal e assim, como na proposta da primeira versão de texto, é um texto no qual foram

destacadas algumas palavras. Esses destaques não foram aleatórios, visto que a intenção é o trabalho com a multimodalidade.

As palavras no texto 01 possuem destaque pelo fato de serem voltadas para sugestões de propostas para a conclusão do texto. “as palavras-nossa fixação-podem ser menos ou mais protagonistas em dadas condições”. (RIBEIRO, 2021, p. 124). Dessa forma, destacamos que os textos multimodais são fundamentais para os efeitos de sentido e compreensão do leitor. É necessário saber ler esses textos, pois por serem carregados de aspectos linguísticos e não linguísticos, devem ser melhor explorados para o trabalho com a leitura e a escrita no ambiente escolar.

O texto motivador 02 é composto dos impactos que a temática sugerida, no caso o *bullying*, causa na vida dos indivíduos que sofrem com essa violência. O texto faz uso de cores distintas para destacar palavras, números e frase. Além disso, o tipo de fonte também muda no material. “Os textos multimodais, portanto, são mais que composições de linguagens “chapadas”, em uma dimensão, a partir da escolha de brilhos, sombras, cores, nuances, texturas.” (RIBEIRO, 2021, p. 131).

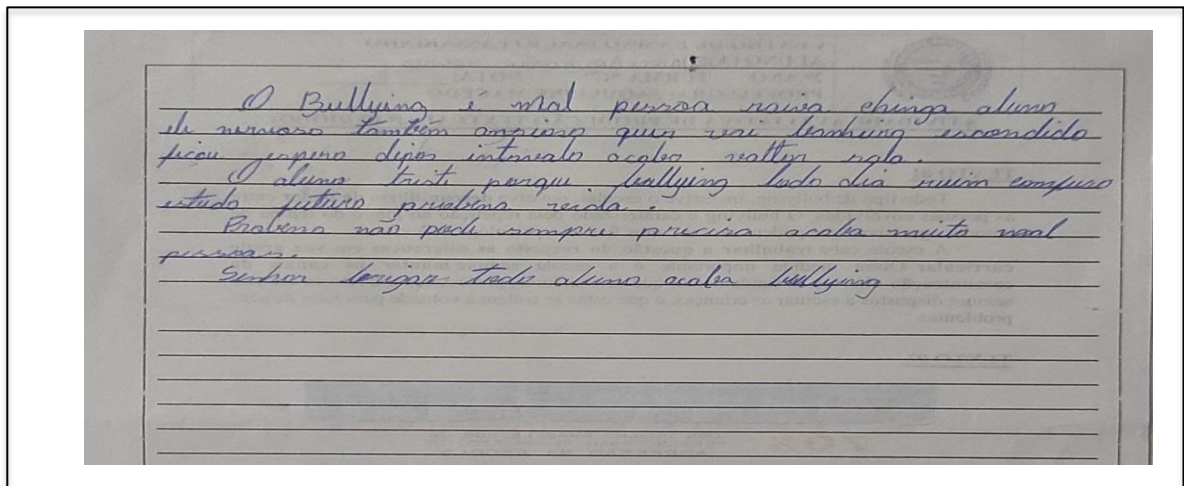
Logo, cabe ao professor saber guiar o aluno para que o material possa provocar um debate, uma reflexão e uma compreensão de informações com o intuito de fornecer elementos para que os alunos consigam fazer a leitura desses textos e posteriormente produzir uma escrita.

Antes de passarmos para a análise, é necessário ressaltar que, o aluno A-1 é surdo profundo e nasceu com surdez. Em sala, mostrou-se um aluno bastante participativo durante a aula e as discussões propostas. Nesse sentido, envolvia-se diretamente nas atividades coletivas. Porém, durante a execução das atividades sugeridas na sequência didática trabalhada, o aluno apresentou algumas dificuldades, como externalizar que a atividade era difícil ou que não sabia executar as tarefas.

Além disso, o aluno precisou do auxílio da intérprete e da professora-pesquisadora para conseguir fazer algumas atividades propostas. Esse auxílio, evidenciou-se mais na parte de domínio da escrita de língua portuguesa e também no repertório de vocabulário. Em alguns momentos, o aluno pediu ajuda para escrever a grafia correta de algumas palavras em português. Entretanto, não se prendia a isso. O importante para o aluno, era conseguir entregar a atividade orientada.

A seguir, passemos à análise da produção final do aluno A-1 (surdo).

Figura 13: Versão final do texto do aluno A-1 (surdo)



Transcrição

O Bullying é mal pessoa raiva chinga aluno ele nervoso também ansioso quer vai banheiro escondido ficou espero depois intervalo acaba voltar sala.

O aluno triste porque bullying todo dia ruim confuso estudo futuro problema vida.

Problema não pode sempre precisa acaba muito mal pessoas.

Senhor brigar todo aluno acaba bullying

Quadro 6: 2ª produção do aluno A-1 (surdo)

Na produção final do aluno A-1, tem-se uma escrita que passa a noção de que o autor conhece a problemática discutida. No entanto, desenvolve o texto de maneira embrionária o gênero dissertação escolar. O texto é composto de três parágrafos que podem ser atribuídos como as partes correspondentes de uma dissertação – introdução, desenvolvimento e conclusão. No entanto, o aluno não desenvolve as ideias, para que haja a construção de períodos mais desenvolvidos.

Ademais, o seu texto apresenta características que podem dificultar a compreensão para destinatários que não entenda particulares das línguas de sinais e suas diferenças em relação ao português. É válido mencionar que a escrita do surdo carrega marcas da estrutura sintática da língua de sinais, como por exemplo, a ausência de conectivos para desenvolver as orações e os períodos em Língua Portuguesa.

Desse modo, “a compreensão produtiva do erro é o primeiro passo, mas não o único, para a implementação de situações de reescrita verdadeiramente significativas”. (LEITE & PEREIRA, 2022, p.41). Nesse sentido, nossa análise não se restringe a aspectos linguísticos da gramática do português. Levamos em consideração o todo do texto do aluno, observado a partir de três níveis de organização: a infraestrutura, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

Comparando a primeira versão do texto do aluno já analisada no tópico anterior, percebe-se a mudança em relação às ideias trabalhadas anteriormente. No primeiro texto, o aluno traz a definição do que é o bullying juntamente com um exemplo de uma situação de bullying na prática. Outra diferença é a questão da divisão dos parágrafos com o aluno iniciando os parágrafos seguintes saltando a linha da sequência. Ação esta que não acontece na produção final. Entretanto, o aluno manteve nas duas versões, o plano textual de desenvolver a temática, além de manter as características do gênero dissertação escolar que exige três partes – início, meio e fim de um texto.

O primeiro parágrafo elaborado pelo aluno representa uma introdução que não está bem demarcada. No segundo parágrafo, evidenciamos a argumentação, mas também de maneira limitada. O terceiro parágrafo encerra o texto e carrega uma conclusão insuficiente acerca da problemática. Além disso, há uma progressão temática no texto, apesar de não executada de maneira suficiente que possa tornar o texto um todo.

No texto, não há indicio de subjetividade, ou seja, não há construções em 1ª pessoa do singular, que pode representar uma argumentação/opinião particular. Percebe-se também a ausência de operadores argumentativos, embora tenha o emprego do “*porque*”. Ademais, há problema de escrita correta da grafia de algumas palavras como “*chinga*”, há ausência de pontuação em todo o texto e de concordância. Em todo o texto há problema de truncamento frasal.

Em relação ao contexto físico do texto, temos um aluno que não domina completamente o gênero proposto, ou seja, a dissertação escolar. No entanto, pratica uma ação da linguagem ao desenvolver a escrita do texto. No contexto sociosubjetivo, o aluno desempenha seu papel social de cidadão que defende uma ideia e aspira a adesão do leitor a respeito da problemática do bullying na escola. Desse modo, os leitores são formados pelo professor, que tem a formação acadêmica em Letras e

pelos colegas de classe, já que as produções foram expostas no mural da sala de aula da escola.

A respeito do conteúdo temático, o aluno consegue passar para o leitor que entendeu a proposta e dispõe de conhecimento acerca do tema. Porém, o estudante ainda apresenta dificuldades para a mobilização de informações que foram debatidas durante os encontros de aplicação dos módulos. Apesar disso, no que se refere à planificação do texto, o aluno apresenta o modelo tradicional que estrutura uma dissertação, desenvolvendo introdução, desenvolvimento e conclusão mesmo que de forma embrionária.

Gonçalves (2022) menciona que a reescrita é parte constituinte da atividade escrita. Dessa maneira, entende esta como suscetível de ser aprendida. Para tanto, cita Dolz e Pasquier (1995), em que os autores afirmam que na aprendizagem de qualquer gênero de texto deve haver um tempo entre a produção inicial e a produção final. Dessarte, a atividade de reescrita é parte do processo de escrita, principalmente via aplicação de sequências didáticas e do trabalho com o ensino dos gêneros textuais.

Assim, ao analisarmos o primeiro parágrafo do texto, observamos que assim como na primeira versão do texto já analisada anteriormente, o aluno começa a produção tentando conceituar e explicar o que é o *bullying*. No segundo parágrafo, há a justificativa de uma das consequências do *bullying* na vida do indivíduo, ou seja, a tristeza. O aluno diz que a vítima fica triste e confusa por ter esse problema na vida, o que pode afetá-la no futuro. Assim, mostra uma linha argumentativa contrária à prática do *bullying* no ambiente escolar.

O terceiro parágrafo apresenta, de forma embrionária, uma proposta de solução para o problema, mesmo que inadequada para o gênero. O aluno evoca Deus para a resolução do problema. “todo texto dissertativo que quer discutir uma questão (...) precisa argumentar, apresentar provas a favor da posição que assumiu e provas para mostrar que a posição contrária está equivocada.” (GUEDES, 2009, p. 334).

Dessa maneira, vemos que o aluno desenvolveu essa linha de raciocínio ao construir o período “*O aluno triste porque bullying todo dia ruim confuso estudo futuro problema vida*”. Logo, a reescrita é auxiliadora no aprendizado de uma língua, já que “é importante que a prática da reescrita possa tematizar questões relativas ao texto em seu contexto. Sendo assim, estará interessada nos diversos níveis que o

compõem permitindo, verdadeiramente, reflexão e reescrita significativas.” (LEITE & PEREIRA, 2022, p.42).

Por mais que o aluno apresente deficiências relacionadas à escrita da Língua Portuguesa, consegue transmitir a ideia argumentativa de o que o *bullying* traz consequências ruins para a vítima. Aqui, identificamos o plano discursivo da ação de linguagem, pois segundo Souza (2007), o objetivo comunicativo do gênero dissertação é “a obtenção da adesão do leitor a um determinado juízo de valor por intermédio da persuasão.” (SOUZA, 2007, p. 172).

Pode-se observar ainda que apesar de ser um texto pouco desenvolvido, o aluno demonstra uma sequência de planificação textual, pois o texto apresenta início, meio e fim. Porém, o aluno ainda apresenta bastante deficiência de dominância da norma culta da Língua Portuguesa. Para Souza (2007), a “progressão temática é resultante de um raciocínio lógico ou encadeamento de ideias expressas verbalmente, de forma que uma delas implique, necessariamente, o surgimento da ideia seguinte.” (SOUZA, 2007, p. 172).

Em relação aos verbos utilizados pelo autor do texto, percebe-se que o aluno fez uso da forma verbal do infinitivo no texto. Essa característica marcante expressa um sujeito alfabetizado em Libras e que aprendeu ou está aprendendo o português. Vê-se isso, por exemplo, no verbo “*brigar*” ao final do texto.

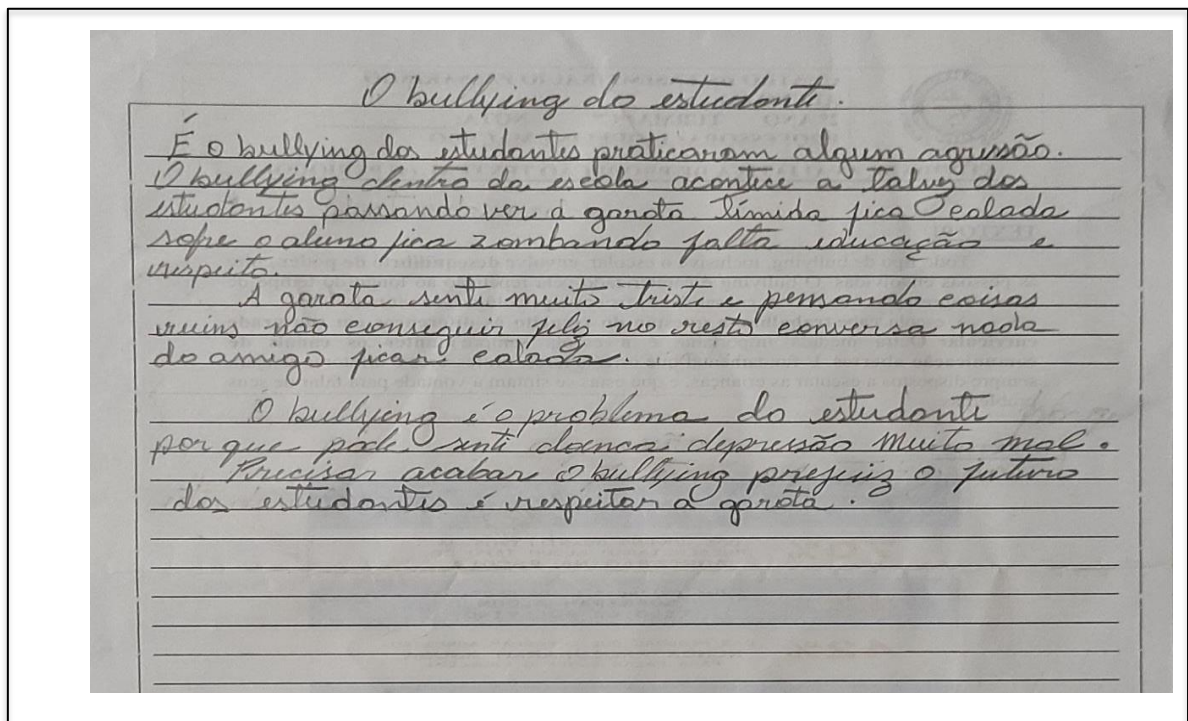
Com relação aos mecanismos de textualização e enunciativos do gênero no texto produzido, evidenciamos mecanismos de coesão nominal em “O Bullying”, “ele”, que introduzem e retomam, respectivamente da unidade fonte no texto. Há também mecanismos de coesão verbal como “precisa”, o que mostra uma relação de continuidade. Além disso, há presença de mecanismos enunciativos, como “alunos”, “pessoa”. “Os mecanismos enunciativos contribuem para o estabelecimento pragmático do texto, mostrando avaliações (julgamento, sentimentos, opiniões) sobre o conteúdo temático.” (SOUZA, 2007, p. 181).

Analisando o todo do texto do aluno A-1, percebemos a fragilidade da escrita deste. Os desvios relativos à norma culta da Língua Portuguesa são manifestados ao longo do texto. Há ausência de pontuação, problemas de concordância, conjugação verbal, grafia. Especificamente, verificando as capacidades discursivas, o aluno expõe as ideias discutidas ao longo da aplicação da SD e assim, o aluno consegue escrever um texto em que o sentido consegue ser repassado, por mais que apresente ainda deficiências a respeito da norma culta do português.

Depois de termos feito as análises da produção final do aluno A-1, passaremos a analisar a produção final do aluno A-2. Para tanto, é importante salientar que, o aluno A-2 também é surdo total e já nasceu com a surdez. Durante o desenvolvimento da sequência didática, o aluno não apresentou resistência em relação ao material e também não colocou empecilho para a realização das atividades propostas.

Ademais, o aluno mostrou mais familiaridade com a escrita do português, domínio de algumas palavras e mais disponibilidade em realizar os exercícios propostos. No entanto, diferentemente do aluno A-1, o aluno A-2 era menos sociável e pouco interagia com os colegas de classe. Também só participava das discussões coletivas quando era solicitada, mas precisou também, em alguns momentos, do auxílio da intérprete de libras para desenvolver a escrita de algumas palavras em português.

Figura 14: Versão final do texto do aluno A-2 (surdo), também aluno surdo



Transcrição

O bullying do estudante

É o bullying dos estudantes praticaram algum agressão. O bullying dentro da escola acontece a talvez dos estudantes passando ver a garota tímida fica calada sofre o aluno fica zombando falta educação e respeito.

A garota sente muito triste e pensando coisas ruins não conseguir feliz no resto da conversa nada do amigo ficar calada.

O bullying é o problema do estudante porque pode senti doença depressão muito mal.

Precisar acabar o bullying prejuízo futuro dos estudantes é respeitar a garota.

Quadro 7: 2ª produção do aluno A-2 (surdo)

Na versão final da sua produção, o aluno A-2 mostra-se mais consciente da sua escrita e das suas ideias quanto a temática proposta, visto que consegue transmitir a ideia de que entendeu a proposta, bem como construí o texto em que desenvolve o gênero pedido, mesmo que ainda de maneira embrionária. No entanto, percebe-se a evolução das ideias e da escrita se compararmos a primeira versão de produção deste aluno.

Em Bronckart (1999), “a ação de linguagem reúne e integra os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, tais como determinado agente os mobiliza, quando empreende uma interação verbal” (BRONCKART, 1999, p. 99). Nesse aspecto, identificamos na escrita do aluno A-2 uma organização do conteúdo temático, o que demonstra o conhecimento adquirido e estruturado para que o aluno desenvolva ação de linguagem.

A dissertação escolar é um texto desenvolvido na escola, “a escola lança mão da dissertação como instrumento do processo de ensino-aprendizagem da produção de textos”. (SOUZA, 2007, p. 169). O texto do aluno A-2 pode ser destinado a múltiplos destinatários, seja na figura da professora-pesquisadora formada em Letras ou dos colegas de classe, mesmo com a ausência de recursos linguísticos que possam dificultar a leitura para alguns leitores. Porém, consegue transmitir a ideia de defesa de um ponto de vista no desenvolvimento do texto. Há uma progressão temática com

o texto tendo início, meio e fim. Evidenciamos também a ausência de pontuação na construção dos parágrafos.

Ademais, na escrita do aluno A-2 percebemos uma melhora quanto ao trabalho no desenvolvimento das ideias e o desenvolvimento do texto a partir da construção de parágrafos, já que na primeira versão da produção do texto, o aluno discorre a proposta construindo apenas um parágrafo. Assim, para Gonçalves (2022) “a reescrita vai possibilitar ao aluno ajustar o que se tem a dizer à forma de dizer à forma de dizer de um determinado gênero”. (GONÇALVES, 2022, p. 21).

Ficou evidenciado que, no processo de desenvolvimento textual do aluno A-2, a reescrita foi importante para a apreensão das características do gênero textual pelo aluno. Isso, devido ao aluno escrever na versão final ideias mais estruturadas, dividir do texto em partes e fazer uso de recursos linguísticos não utilizados na primeira versão. Logo, a escrita do aluno tem uma acepção mais ampliada, pois além de trabalhar as intervenções com foco nos desvios sintáticos e ortográficos, a dimensão pragmático-discursiva do texto é desenvolvida.

Na visão do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (1999), os aspectos que estruturam uma análise da dissertação podem ser observados mediante suas condições de produção, seu plano discursivo e o plano das propriedades linguístico-discursivas. Dessa maneira, o agente-produtor do texto expressa as ações de linguagem e produz um texto levando em consideração as características aprendidas do gênero.

Nessa perspectiva, vemos que o aluno consegue, após o trabalho com os módulos da SD, dar mais dinamismo e sequência ao texto. O aluno escreve o texto de acordo com um objetivo comunicativo, o que demonstra conseguir atingir diferentes leitores. Dessa forma, observa-se que o aluno amplia sua apropriação do gênero em relação ao conteúdo temático, já que faz a divisão do texto por meio de parágrafos e apresenta uma argumentação e uma contra-argumentação. Isso, expressa que o ponto de vista do aluno está presente no texto, na intenção de conseguir a adesão do leitor.

Em relação as capacidades discursivas, tanto na primeira versão do texto do aluno A-2, quanto na versão final, fizeram-se presente. Isso é justificado pelo desenvolvimento argumentativo que a aluna discorre nas duas propostas. Entretanto, na versão final, a defesa argumentativa fica mais presente por meio da separação do

parágrafo de introdução, do parágrafo de desenvolvimento do texto, o que não aconteceu na primeira versão do texto.

A progressão temática do texto está presente, mesmo que de forma inicial. O aluno expressa suas ideias, sua visão de mundo, seus valores por meio de expressões como “*falta educação e respeito*”, “*precisar acabar*”, “*respeitar*”. “os processos discursivos da dissertação revelam tanto o momento histórico-social, vivenciado pelo aluno-produtor, como a manifestação da ideologia das instituições sociais com a qual o aluno interage. (SOUZA, 2007, p. 174).

A produção final do aluno está composta de introdução, desenvolvimento e conclusão, dividida em quatro parágrafos pouco desenvolvidos, diferentemente da sua primeira produção que foi composta por apenas um parágrafo. Assim sendo, o primeiro parágrafo é formado apresenta uma ideia geral do que é o *bullying* e os lugares em que ele pode acontecer e como ele acontece. No segundo parágrafo, o aluno aborda as consequências do problema para a vítima, o que relaciona o tema ao processo argumentativo.

No parágrafo seguinte, o aluno reforça o seu ponto de vista afirmando que o bullying pode levar a vítima à depressão. Dessa maneira, o aluno reforça a sua argumentação apontando consequências que o problema traz para o indivíduo. Dolz e Schneuwly (2001) apontam que “reescrever é o produto interiorizado de uma atividade social.” Nesse sentido, a aluna após ser expostas a textos multimodais, atividades práticas como o gênero dissertação escolar e a interagir com os colegas, mostra uma melhora na sua escrita. Esse progresso pode ser visto tanto em relação a questão ortográfica e gramaticais da Língua Portuguesa, quanto ao conteúdo do texto e estrutura do gênero dissertação.

No último parágrafo do texto, o aluno propõe acabar com o problema por meio de um mecanismo de textualização expresso por meio dos termos “*precisar*” e “*respeitar*”. Desse modo, o aluno mais uma vez reforça o seu posicionamento acerca do problema no texto.

Comparando a versão final do aluno A-2 à primeira versão, percebe-se que o agente-produtor segue a mesma linha de raciocínio e argumentação, porém consegue na versão final estruturar melhor o gênero. Isso é demonstrado logo no primeiro parágrafo, pois distinto da primeira versão, o aluno já consegue além de explicar o que é o *bullying*, citar o lugar onde ele pode ocorrer e a forma como pode ocorrer. Ou

seja, amplia o seu raciocínio. Há também a presença de frases declarativas (*a garota sente muito triste/o bullying é o problema do estudante/falta educação e respeito*).

Com relação ao plano das capacidades linguístico-discursivas, percebemos a ausência de organizadores textuais com valor logico-argumentativo, presença de verbo que põe em relação causa e efeito, como em “*acontece*”, “*senti*”, “*precisar*”, ausência de um emprego maior da modalidade culta da língua escrita. Verificamos também, o uso de verbos no tempo presente, apresentando-se de forma temporal, como observamos em “*o bullying é o problema do estudante*”. Também há a presença de modalização deôntica com base em valores e regras que compõem o mundo social no qual o agente-produtor faz parte.

Com relação as vozes enunciativas, o aluno não cita a voz de um outro, mas a sua voz pode ser evidenciada no último parágrafo por meio de “*precisar acabar o bullying*”, por exemplo. Para Bronckart (2007), a voz do autor é oriunda diretamente do produtor do texto e que intervém para comentar alguns aspectos do que é enunciado. Vale ressaltar que, outros problemas são percebidos da versão final do texto, pois assim como o primeiro, há uma forte ausência de pontuação, embora essa tenha se feito presente ao final de todos os parágrafos, através da colocação do ponto final indicando a conclusão da ideia.

Ruiz (2018) aponta que

“quando o aluno refaz, rescreve, reelabora, reestrutura, retextualiza, enfim, revisa o próprio texto, em função de uma correção escrita feita pelo professor, a nova versão consiste, geralmente, numa reescrita de todo o texto”. (RUIZ, 2018, p. 59).

Assim, vistas as análises dos textos, tanto na primeira versão quanto na versão final dos dois alunos surdos, verificou-se uma evolução mais proficiente do gênero. Isso ocorreu devido as observações feitas em relação a primeira versão dos textos. Além disso, às discussões e atividades propostas ao longo de todo o desenvolvimento dos módulos da sequência didática. Logo, é evidente que o trabalho de reescrita é um processo. Este, nem sempre vai sanar determinadas deficiências, já que pode ocorrer do aluno não evoluir e aprender mediante algumas intervenções trabalhadas nos módulos da sequência didática.

Porém, por outro lado, percebe-se que o trabalho com a reescrita é o caminho para o aprimoramento da escrita de textos. As produções finais apresentam melhorias significativas em relação à organização e estruturação do gênero trabalhado na

sequência didática. Ademais, o desenvolvimento da SD contribuiu para que os estudantes tivessem mais clareza quanto à estrutura do gênero e às informações acerca da problemática. Dessa maneira, puderam compreender as capacidades de linguagem relacionadas ao gênero textual trabalhado.

Portanto, observamos ainda que houve progressos significativos em relação à produção textual reescrita, tendo em vista que constatamos uma escrita mais proficiente do gênero trabalhado. Assim, o ensino do texto a partir do trabalho com o gênero textual só tem sentido se for trabalhado dentro de um espaço que ofereça condições para que os alunos produzam textos em verdadeiras situações de ação de linguagem. E, esse é o papel da escola e do professor – oferecer ferramentas para o desenvolvimento desse processo.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que o trabalho com o ensino do texto por meio dos gêneros textuais é uma das vias para o desenvolvimento do ensino de língua materna, principalmente no que se refere ao ensino do português como segunda língua para o aluno surdo. A realidade do surdo dentro de uma sala de aula de ensino inclusivo é difícil, pois ele depende integralmente da figura do intérprete de Libras acompanhando-o para o desenvolvimento das atividades.

Além disso, o surdo convive com o fato de que seus colegas de classe, em sua maioria, não possuem conhecimento da língua de sinais. Com isso, o processo de interação desses alunos surdos tende a diminuir, na medida em que a comunicação fica limitada à figura do intérprete ou a outros meios, como movimentos gestuais.

Evidenciamos também a necessidade de se ter um docente que conheça pelo menos o básico da comunicação da língua de sinais, uma vez que o aluno surdo deve se sentir incluído no processo de ensino-aprendizagem. O professor ser conhecedor da língua natural do aluno permite que o ensino possa melhor ser direcionado e as metodologias aplicadas se tornem mais efetivas. Ademais, o aluno tende a participar das discussões em sala. A prática discursiva é fundamental para que o aluno desenvolva práticas integrativas e sociodiscursivas, o que permite ao estudante ser ouvido e trocar experiências com os colegas.

Cabe mencionar, que o trabalho com as SD permitiu aos alunos, mais especificamente aos alunos surdos, apreenderem as características do gênero proposto, além do objetivo de produzir um texto de acordo com o gênero estudado e também o trabalho com os aspectos formais da língua, trabalhando a sintaxe, a ortografia e estilística nos módulos da sequência. Isso mostra as etapas de aprendizagem desses alunos, superação das suas dificuldades e novos aprendizados.

Observamos ainda que houve a possibilidade não só de interação e participação dos alunos nas oficinas e atividades da SD, como também o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita, aliando teoria e prática. Assim, favoreceu o desenvolvimento de um processo de ensino de leitura e escrita muito mais amplo, tendo em vista que a escrita é um instrumento indispensável para todas as aprendizagens.

Dessa forma, o processo de trabalhar com a retextualização foi favorecido, já que as situações de produção e temas tratados na SD, mostram como trabalhar com

os gêneros textuais, ampliando as capacidades de linguagem necessárias para termos a produção de textos coesos e coerentes. Assim, percebeu-se que a retextualização a partir de textos multimodais como textos motivadores auxilia o aluno surdo a desenvolver a sua produção de texto escrito em língua portuguesa. Desse modo, permite ao aluno surdo a pensar e organizar as suas ideias fazendo o uso do português como segunda língua.

O trabalho com a reescrita durante o processo de aplicação da sequência possibilitou aos alunos refletirem suas práticas e reorganizarem suas escritas a partir das orientações sugeridas na correção individual realizada pela professora-pesquisadora na primeira versão do texto dos alunos. No entanto, ressaltamos que as intervenções não foram focadas apenas nos elementos gramaticais, mas sim numa compreensão mais ampla de que o aluno deve refletir sobre o texto, planejando-o, revisando e reescrevendo-o. Dessa maneira, o trabalho com a escrita do aluno surdo mostrou-se mais efetivo, visto que foi considerada a parte da coerência trabalhada nos textos por esses alunos.

Portanto, entendemos que o nosso trabalho pode ajudar no ensino de língua portuguesa como segunda língua para o aluno surdo, identificando suas principais dificuldades e propondo adaptações necessárias para a produção textual desses alunos. Logo, levando em consideração o trabalho interativo a fim de uma evolução da capacidade linguística desses alunos por meio de um material construído com textos multimodais para um melhor auxílio no processo de aprendizagem do gênero e desenvolvimento da escrita desses alunos.

9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABASSE, M. C. J. P. (2008). *A produção do resumo escolar como resultado da atividade de retextualização*. 2008. 137 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

BARBOSA, Felipe Venâncio e NEVES, Sylvia Lia Grespan e BARBOSA, Andréa Ferreira. *Política linguística e ensino de português como segunda língua. Libras em estudo: política educacional*. Tradução. São Paulo: Feneis, 2013. Disponível em: biblio.fflch.usp.br/Barbosa_FV_2_2710022_PoliticaLinguisticaEE ensinoDePortuguesComoSegundaLingua.pdf. Acesso em: 30 abril 2023.

BAZARIM, M; SOUZA, V. L. Bizerra. *Os efeitos das metodologias de correção na reescrita de artigos de opinião*. In: GONÇALVES, Adair V; BAZARIM, Milene (org.). *Interação, Gêneros e Letramento: a re (escrita) em foco*. 3. Ed. Revista e ampliada – Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

BARROS, Claudia Graziano Paes de. *Capacidades de leitura de textos multimodais*. Disponível em: <http://cpd1.ufmt.br/meel/arquivos/artigos/341.pdf> Acesso em 16/05/22

BRASIL. (2005). *Decreto Federal n 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília, 1999.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 de março de 2023.

_____. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a%20condena%C3%A7%C3%A3o%20a%20qualquer%20tratamento,de%20classe%20ou%20de%20ra%C3%A7a>. Acesso em: 12 de março de 2023.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 22 de março de 2023.

BONINI, A. A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. In: MEURER, J. L. et al. *Gêneros, teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BOUZADA, C. de Paula; FARIA, M. D. A.; SILVA, Adriana da. *A retextualização como recurso didático para a produção textual*. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/13174>>. Acesso: 22/04/22.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. (ORG) Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Matencio; Tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes M. Matencio [et al]. Campinas- SP: Mercado de Letras, 2006

BUENO, J. G. S. *Inclusão/exclusão escolar e desigualdades sociais*. 2006. Projeto de pesquisa. Disponível em: Acesso em: 03 de abril de 2023.

BUZAR, Edeilce A. S. *A singularidade visuo-espacial do sujeito surdo: implicações educacionais*. 122f. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação). Faculdade de Educação. UNB, 2009.

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V. *Revisitando o estatuto do texto*. *Revista do GELNE*, v. 12, n. 2, 2010.

CAVALCANTE, Mônica M. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.

DELL'ISOLA, R. L. P. *Retextualização de gêneros textuais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. *Aula expositiva*. Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, setembro 2009.

DIONISIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011.

_____. "Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita" (atividades). In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Org.). *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.24, n. 90, p. 359-379, abr./jun. 2016

FIGUEIREDO, R.C & TAVARES, V.M.C. *Ensino de produção textual em língua portuguesa mediado pelo computador*. In: II Encontro Nacional Sobre Hipertexto, 2007, Fortaleza. Anais Eletrônicos... Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2007. Disponível online em: Acesso em: 02 jun. 2022.

FISCHER, Steven R. *História da Escrita*. Tradução Mirna Pinsky. São Paulo: Editora UNESP, 2009

GESSER, Audrei. *LIBRAS? que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas, 4ª ed., 1995.

GONÇALVES, Adair V. *Gêneros Textuais e reescrita: uma proposta de intervenção interativa por meio de listas de controle/constatações*. In: GONÇALVES, Adair V; BAZARIM, Milenea (org.). *Interação, Gêneros e Letramento: a re (escrita) em foco*. 3. Ed. Revista e ampliada – Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

GUEDES, P. C. *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

HIGOUNET, C. *História Concisa da escrita*. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.); Luiz Antonio Marcuschi... [et al]. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011

KLEIMAN, A. B. (Org). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995

KOCH, I. V. 2003. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez.

_____ & ELIAS, V.M. 2007. *Ler e Compreender os Sentidos do Texto*. São Paulo: Contexto. 2003.

LIMA, J. M. da S. (2019). *Educação, multimodalidade textual e libras: descompassos entre práticas escolares e comunicativas envolvendo estudantes surdos*. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados.

LIMA, M. D. (2014). *Adequação do ensino do português como l2 nas crianças surdas: um desafio a superar/enfrentar*. Disponível em: <<http://2014.revistaintercambio.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/416/744.pdf>>. Acesso em: 10/03/2022.

LIMA, P. da S.; SOUSA, Ivan Vale. Produção de artigo de opinião em sequência didática. In: SILVA, W.R; LIMA, P.S; MOREIRA, M.T (Org.). *Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escola e universidades*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, páginas: 268.

LEITE, E. G.; PEREIRA, R. C. M. *Implicações da correção do professor na reescrita do aluno: desenvolvendo as capacidades de linguagem*. In: GONÇALVES, Adair V; BAZARIM, Milenea (org.). *Interação, Gêneros e Letramento: a re (escrita) em foco*. 3. Ed. Revista e ampliada – Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

MARCUSCHI, L. A. (2000). *Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Linguística de texto: o que é e como se faz?* São Paulo: Parábola, 2012.

_____. *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008. (Coleção Educação Linguística, v. 2).

_____. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: PAIVA, Â. P. et al. (Org.) *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

MATA, M. A. (2008). *Processos referenciais na retextualização de textos acadêmicos*. 174 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MATÊNCIO, M.L.M. 2003. *Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha*. In: III Congresso Internacional da Abralín. 2003, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

MILITÃO, J. A. (2007). *Retextualização de textos acadêmicos: aspectos cognitivos e culturais*. 230 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

NASCIMENTO, E. L. *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. 3ª Edição – Campinas, SP: Pontes Editores, 2019

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. (2007). *Língua de sinais brasileira* [recurso eletrônico]: estudos linguísticos. Porto alegre: Artmed.

QUADROS, R. M. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

RIBEIRO, A. M. *Textos Multimodais: leitura e produção*. São Paulo, Parábola, 2016.

ROJO, R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 51 -74.

_____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020

RUIZ, E. D. Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa / Eliana Donaio Ruiz. 1. Ed., 4ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018.

SALLES, H. M. M. L. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica...* [et al.]. ____ Brasília: MEC, SEESP, 2004

SILVA, A. V. L. (2013). *Com a palavra, o aluno: processos de retextualização na exposição oral acadêmica*. 231 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós- Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: UFMG.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: <www.posarq.ufsc.br/download/metPesq.pdf>. Acesso em: 16/04/2022.

SILVA, P. R. da. *Estratégias metodológicas para o ensino de língua portuguesa para surdos: uma revisão bibliográfica*. 25f. Artigo (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa como 2ª Língua para Surdos) – Instituto Federal da Paraíba – IFPB/Pró-Reitora de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação. Diretoria de Educação a Distância. Orientadora: Prof.^a. Ma. Camila Michelyne Muniz da Silva

SILVA, R.T. *Português como segunda língua para surdos: Contribuições para a implantação de um ensino bilíngue*. Tese de Doutorado. PUC/ RJ, 2004.

SILVA, S. P.. *O Texto Visual na Educação Infantil: contribuições para construção do conhecimento da criança*. ArReDia, v. n.º 03, p. 77-101, 2014a.

_____. *Multimodalidade, afinal, o que é?*. Observatório da Imprensa – Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, São Paulo – SP, v. nº 768, p. 01 – 02, 15 out. 2013.

SILVA, V. Educação de surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, Ronice Müller de; DALCIN, Gladis. Estudos surdos. Petrópolis: Arara Azul, 2006-2008. v. 1. (Pesquisas). p. 14-37.

SOARES, M. B. V. *As tipologias intertextuais no portal web educativos “educação. Português”*: análises das classificações tipológicas na perspectiva da Linguística Textual e da Teoria dos gêneros. Anais do COGITE-Colóquio sobre Gêneros & Textos, 2020.

SOUZA, E. G. de. *Dissertação: gênero ou tipo textual?* Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós- Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife: UFPE.

_____. *Dissertação: gênero ou tipo textual?* (p. 163-183), sexto capítulo. *Tecendo textos, construindo experiências / organizadoras*, Angela Paiva Dionísio, Normanda da Silva. – 2.ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

STROBEL, K. & PERLIN, G. *Fundamentos da educação de surdos*. Florianópolis, 2008. Disponível em https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducacaoDeSurdos/assets/279/TEXTTO_BASE-Fundamentos_Educ_Surdos.pdf. Acesso em: 01 de abril de 2023.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo, SP: Cortez: Autores Associados, 1986.

_____. *Metodologia da Pesquisa-ação*. 12. Ed. São Paulo, SP: Cortez: 2003

TRAVAGLIA, N. (1993). *A tradução numa perspectiva textual*. 315 f. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) – Departamento de Letras Modernas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. (2013). *Tradução Retextualização: a tradução numa perspectiva textual*. Uberlândia: EDUFU.

TRAVAGLIA, N. G. *Tradução retextualização: a tradução numa perspectiva textual*. Uberlândia: Edufu, 2003 [1993].

VIEIRA, F. E.; FARACO, Alberto Faraco. *Escrever na universidade: fundamentos*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019

VIEIRA-BARBOSA, M. L. (2015). *O processamento da informação na webnotícia*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte.

APÊNDICES**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO SOCIAL E LINGUÍSTICO****QUESTIONÁRIO 01**

1. NOME COMPLETO:

2. IDADE:

3. SALA:

4. OUVINTE OU SURDO? SE SURDO, NASCEU SURDO?

5. VOCÊ TEM ACESSO À INTERNET?

NA ESCOLA ()

EM CASA ()

EM CASA E NA ESCOLA ()

NÃO TENHO ACESSO ()

6. VOCÊ SABE LIBRAS (BÁSICO)?

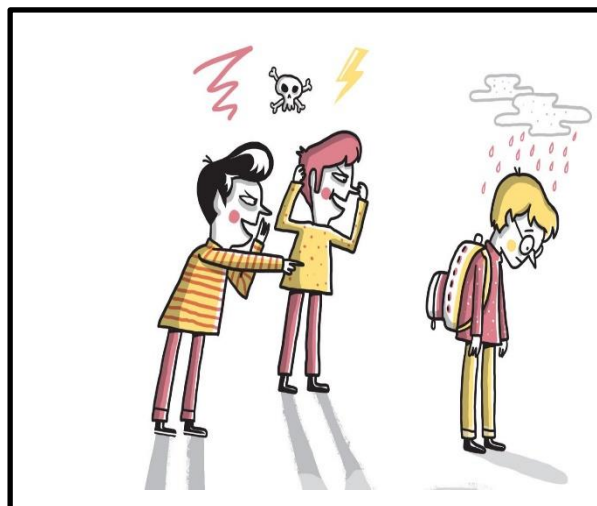
7. VOCÊ SABE A DIFERENÇA ENTRE TIPOLOGIA TEXTUAL E GÊNERO TEXTUAL? SE SIM, EXPLIQUE-A.

8. VOCÊ SABE O QUE É UMA DISSERTAÇÃO ESCOLAR? SE SIM, CONCEITUE-A RESUMIDAMENTE.

9. LEIA O TEXTO ABAIXO E REFLITA ACERCA DAS IMAGENS APRESENTADAS.

“O BULLYING ESCOLAR”

Bullying é uma palavra que se originou na língua inglesa. “Bully” significa “valentão”, e o sufixo “ing” representa uma ação contínua. A palavra bullying designa um quadro de **agressões contínuas**, repetitivas, com características de **perseguição** do agressor contra a vítima, não podendo caracterizar uma agressão isolada, resultante de uma briga.



A prática do **bullying** consiste em um **conjunto de violências** que se repetem por algum período. Geralmente são agressões verbais, físicas e psicológicas que humilham, intimidam e traumatizam a vítima. Os danos causados pelo bullying podem ser profundos, como a depressão, distúrbios comportamentais e até o suicídio.

O bullying pode acontecer no condomínio, na vizinhança, em grupos ou agremiações esportivas etc., mas o local **onde mais acontece** esse tipo de crime é na **escola**. Fatores sociológicos e psicológicos explicam esse fenômeno: é na escola onde os jovens passam grande parte de seu tempo e interagem com um número maior de pessoas.

Também é na escola o lugar onde os reflexos da sociedade fazem com que se crie uma espécie de **micro-organismo social**, que tende a recriar a sociedade em um espaço menor e isolado. A sociedade em geral é agressiva e excludente, e esses fatores tendem a se repetir entre os jovens no âmbito escolar.

Fonte:

<https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/bullying.htm#:~:text=Bullying%20%C3%A9%20uma%20palavra%20de,um%20grupo%20%C2%20geralmente%20na%20escola.&text=A%20pr%C3%A1tica%20do%20bullying%20consiste,se%20repetem%20por%20algum%20per%C3%ADodo.>

A) AS IMAGENS JUNTO AO TEXTO AJUDAM VOCÊ A ENTENDER MAIS SOBRE O TEMA? () SIM () NÃO

B) A PARTIR DA LEITURA DO TEXTO E DAS IMAGENS APRESENTADAS, ESCREVA UM TEXTO EM QUE MOSTRE **O SEU ENTENDIMENTO** EM RELAÇÃO AO BULLYING ESCOLAR E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA O INDIVÍDUO.

APÊNDICE B – SEQUÊNCIA DIDÁTICA

APRESENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O GÊNERO TEXTUAL DISSERTAÇÃO ESCOLAR PARA ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO

Competências:

- Trabalhar o gênero dissertação escolar com o objetivo de compreender como os textos multimodais, e suas características multissemióticas, são utilizadas nas estratégias para convencer e persuadir o leitor;
- Desenvolver no aluno surdo a leitura e a produção de textos através de textos escritos via uso de textos multissemióticos, como textos motivadores, que circulam em diferentes esferas;
- Envolver-se em práticas de ações de linguagem, posicionando-se criticamente em relação aos conteúdos ministrados.

Habilidades:

- Conhecer o gênero textual dissertação escolar;
- Identificar as características do gênero textual dissertação escolar;
- Conhecer a função do gênero textual dissertação escolar no cotidiano;
- Desenvolver a habilidade de leitura, escrita e produção de texto por meio de discussões de textos multimodais.

Conteúdos:

Eixo de Leitura:	Produção de textos:	Análise Linguística:
Contexto de produção;	Intencionalidade;	Argumentatividade;
Propósito comunicativo	Informatividade;	Aspectos sociais, históricos e variação.
Destinatário.	Aceitabilidade.	

MÓDULO 1 (atividade de sondagem)

O texto abaixo representa informações prévias e gerais acerca da temática escolhida “*O bullying escolar nas escolas brasileiras*” para o desenvolvimento da sequência didática. Vale ressaltar que a escolha do tema é justificada por ser uma problemática recorrente na vida dos estudantes e também por ser um tema que trata sobre a dificuldade de aceitação do diferente. Por termos uma proposta de trabalho, em que se desenvolve a construção do conhecimento por meio da interação de alunos surdos e ouvintes, é importante debater temas que despertem o sentimento de aceitação das diferenças e inclusão no processo de ensino.

Assim, o texto a seguir traz, de maneira geral, informações importantes sobre o conceito de bullying, características, consequências e locais em que o problema se desenvolve de maneira contínua. Vê-se, que ao longo do texto, algumas partes foram destacadas em negrito, para chamar a atenção do receptor, além das imagens, como textos não-verbais, já na intenção de auxiliarem no entendimento do tema.

“O BULLYING ESCOLAR”

Bullying é uma palavra que se originou na língua inglesa. “Bully” significa “valentão”, e o sufixo “ing” representa uma ação contínua. A palavra bullying designa um quadro de **agressões contínuas**, repetitivas, com características de **perseguição do agressor contra a vítima**, não podendo caracterizar uma agressão isolada, resultante de uma briga.



Fonte: google.com

A prática do **bullying** consiste em um **conjunto de violências** que se repetem por algum período. **Geralmente são agressões verbais, físicas e psicológicas que humilham, intimidam e traumatizam a vítima.** Os **danos causados pelo bullying podem ser profundos, como a depressão, distúrbios comportamentais e até o suicídio.**

O bullying pode acontecer no condomínio, na vizinhança, em grupos ou agremiações esportivas etc., mas o local **onde mais acontece** esse tipo de crime é na **escola**. Fatores sociológicos e psicológicos explicam esse fenômeno: é na escola onde os jovens passam grande parte de seu tempo e interagem com um número maior de pessoas.

Também é na escola o lugar onde os reflexos da sociedade fazem com que se crie uma espécie de **micro-organismo social**, que tende a recriar a sociedade em um espaço menor e isolado. **A sociedade em geral é agressiva e excludente**, e esses fatores tendem a se repetir entre os jovens no âmbito escolar.

Fonte:

<https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/bullying.htm#:~:text=Bullying%20%C3%A9%20uma%20palavra%20de,um%20grupo%2C%20geralmente%20na%20escola.&text=A%20pr%C3%A1tica%20do%20bullying%20consiste,se%20repetem%20por%20algum%20per%C3%ADodo>

Os alunos serão questionados sobre o conhecimento que possuem acerca do gênero dissertação escolar, se lembram de, em algum momento da vida escolar, terem estudado o gênero, suas características e importância. Além disso, serão expostos a um texto dissertativo-expositivo em que traz informações sobre o tema “bullying escolar” e responderão aos seguintes questionamentos:

Atividade 1

- a) Você sabe a diferença entre tipologia textual e gênero textual?
- b) Você sabe do que se trata uma dissertação escolar?
- c) Do que trata o texto escrito?
- d) As imagens ajudam você a entender a temática abordada no texto?
- e) Você tem conhecimento sobre a problemática do bullying na escola?
- f) Você conseguiu ler e entender o texto?

MÓDULO 02 (apropriação do conceito e características básicas da dissertação escolar)

AULA 01



Fonte: <https://blogdoenem.com.br/redacao-enem-estrutura-texto/>

O que é a dissertação escolar?

É um gênero textual produzido no ambiente escolar, em que propõe ao aluno defender uma opinião em torno de um problema apresentado. É um texto que, geralmente, atende a uma solicitação do professor de produção de texto afim de desenvolver o trabalho com a escrita e poder de argumentação dos alunos.

É a exposição de opiniões a respeito de um determinado assunto. Dissertar é discutir ideias, analisá-las e apresentar provas que justifiquem e convençam o leitor da validade do ponto de vista de quem as defende.

Características da dissertação escolar

É dividida em três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão

a) Introdução

Apresentação da ideia principal/tese (opinião a ser defendida)

b) Desenvolvimento

Apresentação de argumentos selecionados para a defesa da tese

c) Conclusão

Reafirmação da tese (ideia principal) e/ou sugestão para a resolução do problema discutido ao longo do texto

Como elaborar uma introdução?

A primeira parte do texto, ou seja, o seu início é a introdução. É nela que o aluno deve apresentar o tema e obrigatoriamente. O parágrafo introdutório caracteriza-se por apresentar uma ideia-núcleo por meio de uma afirmação, interrogação, definição, citação, etc., combinados ou não entre si. O aluno deve contextualizar o tema e logo após apresentar uma ideia/opinião sobre o assunto. A opinião apresentada é a TESE - é a ideia que você vai defender no seu texto. Ela deve estar relacionada ao tema e deve estar apoiada em argumentos ao longo da redação.

Exemplo de introdução

“A palavra bullying, significa, agressões intencionais, físicas ou verbais, para intimidar alguém. Esse termo foi definido no final da década de 1970, pelo

professor da Universidade de Bergan, na Noruega, Dr. Dan Olweus. No entanto, essas atitudes sempre existiram nas escolas e eram dadas como normal, porém, os agressores deixam sequelas nas vítimas e isso precisa ser combatido. Em teoria, o espaço escolar tem que prestigiar a convivência nas relações sociais, o local que forma um sujeito social, onde aprende-se regras, limites e conteúdos. É nesse espaço também, que a criança reproduz o que vê em casa e na sociedade, se ela vive em um lar com brigas constantes, ela irá reproduzir na escola, com isso, na prática, o local que era para trazer bem-estar e aprendizados, traz também, angústias e tristezas”.

Como elaborar uma tese? Transforme o tema em uma pergunta, a resposta da pergunta é a ideia a ser defendida ao longo do texto.

TEMA: As consequências do bullying no ambiente escolar?

Pergunta: quais as consequências do bullying no ambiente escolar?

Respostas (teses): danos psicológicos - depressão e ansiedade; danos físicos: automutilação; agressividade; queda no desempenho escolar

VAMOS PRATICAR?

Atividade 01

1. Com base nas discussões apresentadas e exemplo acima, transforme os dois temas a seguir em perguntas. Depois, elabore duas respostas para cada questionamento.

Tema 01: A persistência do trabalho infantil no Brasil

Pergunta: _____

Resposta 01: _____

Resposta 02: _____

Tema 02: O aumento da violência urbana no Brasil

Pergunta: _____

Resposta 01: _____

Resposta 02: _____

Após a correção da atividade 1, abre-se a discussão para a turma sobre as respostas dos colegas e o professor direciona suas conclusões a partir do que os

estudantes apontaram como causas das problemáticas discutidas. A atividade é finalizada com a apresentação do mapa mental abaixo e a análise deste como atividade para casa.



Fonte: <https://www.vestmapamental.com.br/redacao/construir-sua-tese/>

AULA 02

A aula iniciará com a revisão da aula anterior e a explicação do mapa mental deixado como atividade para casa. Em seguida, a sala será dividida em 2 grupos, cada grupo com 1 aluno surdo interagindo com os alunos ouvintes. A proposta é a apresentação da compreensão sobre o mapa mental a partir dos seguintes pontos:

Atividade 01

- Leitura do esquema em sala de maneira coletiva;
- O mapa mental serviu como fonte esclarecedora?
- O layout, tipo de fonte, cores e construção do esquema auxiliam no entendimento do assunto?
- As informações contidas no mapa ajudaram em saber como se constrói uma tese?

e) Houve dúvidas quanto ao conteúdo apresentado? Quais?

Atividade 02

Passo 01: Assista ao vídeo disponibilizado no *youtube* por meio do link a seguir: https://www.youtube.com/watch?v=CSFX8LrKwzg&ab_channel=EscolaBilingueEstudio (é fundamental que os vídeos expostos tenham legenda e/ou janela com intérprete).

Passo 02: Após a veiculação dos vídeos, peçam para que os alunos escrevam o seu entendimento acerca das informações expostas na mídia. (a atividade deverá ser realizada de maneira individual)

Passo 03: Análise coletiva dos resumos feitos e discussão das ideias apresentadas no vídeo e pelos alunos (é importante que sempre, sempre que possível, o aluno surdo seja convidado a compartilhar as suas respostas, ideias e sugestões)

AULA 03

1. Análise das características e estrutura da dissertação escolar
2. Discussão do tema proposto para o desenvolvimento da dissertação escolar

<p>I – Apresentar uma tese, desenvolver justificativas para comprovar essa tese e uma conclusão que dê fecho à discussão elaborada no texto, compondo o processo argumentativo (ou seja, apresentar proposição, desenvolvimento e conclusão).</p>	<p>TESE – É a ideia que você vai defender no seu texto. Ela deve estar relacionada ao tema e apoiada em argumentos ao longo da redação.</p> <p>ARGUMENTOS – É a justificativa para convencer o leitor a concordar com a tese defendida. Cada argumento deve responder à pergunta “por quê?” em relação à tese defendida.</p>
<p>II – Utilizar estratégias argumentativas para expor o problema discutido no texto e detalhar os argumentos utilizados.</p>	<p>ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS – São recursos utilizados para desenvolver os argumentos, de modo a convencer o leitor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exemplos; • Dados estatísticos; • Pesquisas; • Fatos comprováveis; • Citações ou depoimentos de pessoas especializadas no assunto; • Pequenas narrativas ilustradas; • Alusões históricas; • Comparações entre fatos, situações, épocas ou lugares distintos.

Atividade 01

Os alunos deverão ser divididos em dois grupos. Cada grupo deverá ser composto por um aluno surdo

Passo 01: Apresentação do tema proposto: “Os desafios do bullying escolar nas escolas brasileiras”

a) assistir ao vídeo do senador federal (o vídeo foi adaptado com legenda):

<https://www.youtube.com/watch?v=psieH5qBlpk>

(o vídeo deve ser adaptado (legendado) para uma melhor experiência do aluno surdo. Além disso, o papel da interprete e da professora são fundamentais para sanar qualquer dúvida quanto a mídia apresentada).

Questões a serem refletidas e discutidas

- a) O que o vídeo apresenta?
- b) Na sua opinião que o vídeo quer “passar”?
- c) Quais os tipos de bullying apresentados no vídeo?

Atividade 02

Os alunos devem ser divididos em dois grupos. Cada grupo deverá ser composto por um aluno surdo, porém os alunos surdos deverão trocar de grupo.

Leia o texto a seguir sobre a violência do bullying na escola

A violência na escola, tanto física quanto psicológica, está aumentando consideravelmente e ganhando destaque na mídia. É considerado bullying: **chutar, zoar, bater, ameaçar, e várias outras maneiras de humilhação**. Essa situação é muito preocupante para toda a sociedade. O que fazer? O bullying é tão antigo quanto a escola. Infelizmente acontece em todo o mundo. A situação é preocupante, muitos alunos sofrem violência por serem diferentes, mas é claro que o problema não está nessas pessoas e sim nos que se sentem superiores, poderosos. **Parte dos alunos que sofreram bullying são praticantes.**

Muitos sofrem calados e se tornam adultos agressivos, é aquela velha história, "violência gera violência". Outros além de não procurarem ajuda acabam se isolando tanto e se sentindo tão humilhados que chegam a cometer suicídio. **Baixa autoestima, medo, angústia, diminuição no rendimento escolar, aumento do pedido de dinheiro aos pais, não querer ir à escola, entre inúmeras outras são consequências do bullying** que podem refletir em toda a sociedade, esses agressores possuem grandes chances

de se tornarem adultos revoltados, criminosos e até mesmo criarem uma gangue perigosa.

<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/bullying-a-violencia-nas-escolas/15010>

Após a exposição do vídeo e da leitura do texto acima, os grupos devem estabelecer relação entre o vídeo apresentado e o texto lido

- a) Qual a semelhança existente entre ambos? Quais são as diferenças?
- b) Na visão do grupo, os dois textos ajudaram no entendimento do tema trabalhado?
- c) Qual dos textos mais auxiliou na compreensão do assunto discutido? Justifique
- d) As partes destacadas do texto serviram para direcionar o entendimento?

Atividade 3

Os alunos devem ser divididos em dois grupos, sendo que os alunos surdos devem ficar num mesmo grupo. A atividade deverá ser feita em grupos.

A partir das discussões

- a) Com base nos textos trabalhados anteriormente, elabore 2 teses acerca dos “desafios do bullying escolar nas escolas brasileiras”

QUESTÃO:

TESE 01:

TESE 02:

- b) A partir da tese elaborada na questão anterior, construa a introdução de um texto de dissertação escolar sobre o tema da letra anterior.

Atividade 4

Analisar a construção de uma introdução de redação com a temática do bullying escolar

No drama “Preciosa”, de 2009, a personagem Claireece comprova que há 29 anos os Estados Unidos já discutiam o tão perigoso bullying. Violentada pelo pai e negligenciada pela mãe, a menina de 16 anos, já com um filho, ainda precisava lidar com os duros deboches em sala de aula, alimentando o seu isolamento e, conseqüentemente, o distanciamento do aprendizado escolar. No Brasil, a realidade não é diferente; porém, a verdadeira preocupação só chegou às instituições de ensino em 2016, ano em que a prevenção e o combate à prática tornaram-se lei no país. Isso confirma que, diferentemente da situação norte-americana, a luta aqui é recente e precisa ser valorizada, tanto no ambiente escolar quanto no familiar.

Fonte: <https://descomplica.com.br/artigo/modelo-de-redacao-a-pratica-de-bullying-nas-escolas-do-brasil/xCd/>

- a) Você consegue identificar o tema na introdução?
- b) O que foi utilizado na introdução para a contextualização do tema?
- c) Qual a tese presente no trecho do texto?

MÓDULO 03 (desenvolvendo estratégias argumentativas na dissertação escolar)

AULA 01

Ao iniciar a aula, o professor deve realizar uma roda de conversa para relembra informações do tema que está sendo discutido, além de características do gênero dissertação escolar abordadas nas duas últimas aulas. A seguir, expor formas de elaborar a argumentação no gênero dissertação escolar de acordo com teses já construídas anteriormente pelos alunos.

O QUE É ARGUMENTAR?

ARGUMENTOS – É a justificativa para convencer o leitor a concordar com a tese defendida pelo autor do texto. Cada argumento deve responder à pergunta “por quê?”

em relação à tese defendida.

Exemplo:

Tema: “Os desafios do bullying escolar nas escolas brasileiras”

Tese 01: resistência em aceitar as diferenças

Argumento 01: por que é difícil conviver com as diferenças?

Resposta 01: preconceito

Atividade 01

VAMOS TENTAR?

Tema: “Os desafios do bullying escolar nas escolas brasileiras”

Tese 01: _____

Argumento 01: _____

Resposta 01: _____

Atividade 02

Exemplo do desenvolvimento (argumentação) em uma redação sobre bullying na escola

Em primeiro lugar, é preciso destacar a importância da escola na solução de atos como o bullying. Isso porque, além da simples exposição de conteúdo, é seu dever educar o aluno para a convivência no coletivo, nas relações pessoais e profissionais. Paulo Freire já falava em uma “cultura da paz”, evidenciando o papel da educação na exposição de injustiças, incentivando a colaboração, a convivência com o diferente, a tolerância. Isso comprova a necessidade de as instituições trabalharem o assunto dentro e fora de sala, combatendo a violência entre os alunos e dos próprios professores com os estudantes. Há, porém, outro agente muito importante nessa luta: a família.

Apesar de acontecerem, em sua maioria, dentro das escolas, os casos de bullying também podem ser combatidos com a ajuda dos responsáveis. Para isso, porém, é necessário que o ambiente em casa seja de acolhimento, e não de repulsa. No filme, a mãe de Preciosa não apoiava a filha, não ligava para os seus problemas e, inclusive, permitia abusos por parte do pai. Se o espaço privado não é de compreensão, os problemas na rua se agravam e, conseqüentemente, o isolamento do indivíduo é cada

vez maior. Claireece se escondia na sua imaginação, a única coisa que, de fato, a aceitava como era.

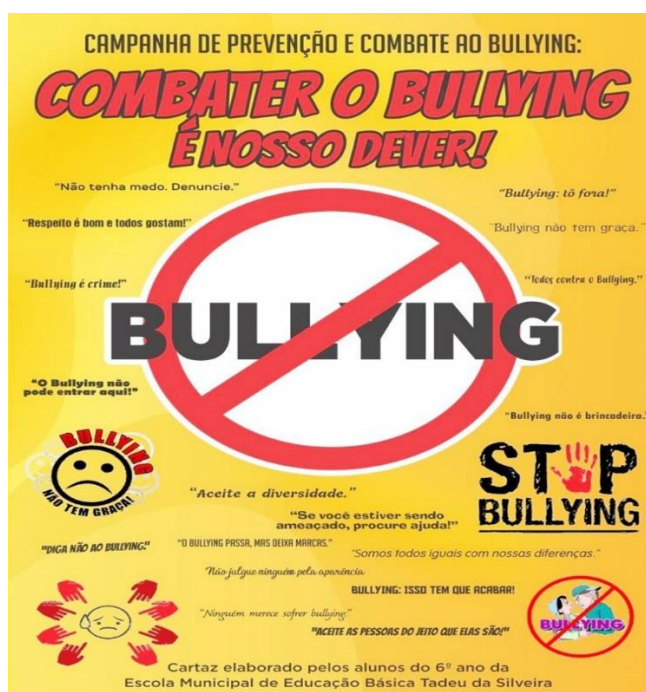
Fonte: <https://descomplica.com.br/artigo/modelo-de-redacao-a-pratica-de-bullying-nas-escolas-do-brasil/xCd/>

- consegue identificar as ideias que estão sendo defendidas?
- Qual o argumento utilizado para a defesa da ideia nos parágrafos
- Existe indício de autoria nos parágrafos?

AULA 02

A sala será dividida em dois grupos e analisarão os textos a seguir de acordo com os seguintes questionamentos:

Texto 01



Fonte: <https://www.jornalcorreiodoslagos.com.br/on-line/eventos/campanha-contra-o-bullying-em-pinhhal-da-serra-1.2162300>

Atividade 01

- De que trata o texto?
- Qual o objetivo do conteúdo do texto?
- O que mais chama atenção no texto?

- d) As cores e as imagens auxiliam no processo de compreensão das informações do texto?
- e) A partir do folheto, como o bullying pode ser combatido?
- f) Qual a intenção de no folheto ter letras em maiúsculas sendo usadas em tamanho maior no texto?
- g) Escreva o seu entendimento acerca do texto e das discussões entre os colegas.

Texto 2



Atividade 02

- a) O infográfico aborda qual assunto?
- b) De acordo com o mapa do Brasil representado na imagem, quantos % de alunos no Nordeste foram vítimas de bullying?
- c) A partir do infográfico, quais são os motivos das práticas do bullying na escola?
- d) Pode-se concluir, pelo infográfico, que a maioria dos agressores e das vítimas do bullying escolar são meninos? Justifique.
- e) A disposição das imagens, as cores, o destaque dos números em negrito, a fonte são elementos que ajudam na compreensão das informações presentes no infográfico?

f) Elabore um pequeno resumo do seu entendimento acerca das informações presentes no infográfico.

AULA 02

Passo 01: a aula tem como proposta revisar as respostas da discussão dos dois textos apresentados na aula anterior de maneira coletiva;

Passo 02: após a análise dos textos, deve ser exibido um vídeo disponível no youtube no seguinte link:

https://www.youtube.com/watch?v=cKFxMRAeu5Q&ab_channel=NEAPIECarapina

Passo 03: Depois da exibição do vídeo, os alunos devem realizar, individualmente, a atividade a seguir

Atividade 01

De maneira individual e utilizando uma das teses da aula 03, do módulo 2, elabore um argumento que represente um dos desafios para o combate à prática do bullying escolar.

a) Reescreva a tese já elaborada

b) De acordo com as discussões e análises feitas dos dois textos trabalhados nesse módulo, elabore um argumento que comprove a tese elaborada.

AULA 03: OPERADORES ARGUMENTATIVOS

Os operadores argumentativos são elementos linguísticos necessários para o desenvolvimento da argumentação em um texto, além de auxiliar na construção de orações e períodos que compõem o texto. Assim, colaboram na construção da coerência textual e o entendimento do texto pelo leitor. A seguir, temos uma lista com as principais funções dos operadores argumentativos no texto:

- 1) Apresenta o argumento **mais forte** de uma escala para se chegar à conclusão :**até / mesmo / até mesmo/ inclusive**.
- 2) Somam argumentos: **e / também / ainda / nem (= e não) / não só... mas também/ tanto... Como/ além de... / além disso... / a par de...**
- 3) Introduzem uma **conclusão** a argumentos apresentados anteriormente: **portanto / logo/ por conseguinte / pois / em decorrência / conseqüentemente**.
- 4) Introduzem argumentos **alternativos**: **ou / ou então / quer... quer / seja... seja**.
- 5) Estabelecem relações de **comparação**: **mais que / menos que / tão... como**.
- 6) Introduzem uma **justificativa** ou explicação: **porque / que / já que / pois**.
- 7) Introduzem **pressupostos**: **já / ainda / agora**.
- 8) Afirmação total ou negação total: **quase / apenas**.
- 9) Operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias.: **mas / porém/ contudo / todavia / no entanto / embora / ainda que / posto que / apesar de (que)**.

Fonte: KOCH, Ingedore G. Villaça. Operadores Argumentativos. In: *Inter-Ação Pela Linguagem*. São Paulo: Contexto, 1997 (adaptado).

Atividade 01

Analise cada função dos operadores argumentativos abaixo e complete as lacunas de acordo com o operador argumentativo necessário para o contexto da oração.

- **Somar argumentos**: quando se quer somar, acrescentar argumentos para se chegar a uma mesma conclusão.

Operadores mais comuns: “e”, “também”, “ainda”, “não só”, “mas também”, “ademais”, “além disso”

Ex.: Eu _____ vou ficar, _____ dormirei aqui.

- **Contrapor argumentos de conclusão contrária:** para marcar uma ideia de oposição em relação ao que foi dito.

Operadores mais comuns: “mas”, “porém”, “contudo”, “todavia”, “embora”, “ainda que”, “posto que”.

Ex.: Eu gosto de sorvete, _____, estou gripado.

- **Escalonar argumentos:** para sugerir que há argumentos mais fortes que o apresentado.

Operadores mais comuns: “ao menos”, “pelo menos”, “no mínimo”.

Ex.: O tom com o qual o aluno se dirigiu ao professor foi, _____, desrespeitoso, já que ele não conversava com um colega de classe.

- **Reforçar argumentos:** quando se utiliza uma série de argumentos, todos voltados a uma mesma conclusão, e um deles recebe uma ênfase maior.

Operadores mais comuns: “até”, “mesmo”, “até mesmo”, “inclusive”.

Ex.: A indisciplina o tem prejudicado muito. Ele pode, _____, ser reprovado por isso.

- **Comparar argumentos:** para marcar uma comparação entre ideias que se direcionam a determinada conclusão.

Operadores mais comuns: “mais que, menos que, tão... quanto, tão... como, tanto... quanto, tão... como, tal qual, da mesma forma, da mesma maneira ” ...

Ex.: Um passeio no parque é _____ agradável _____ sair para festas.

- **Concluir:** para iniciar uma conclusão relacionada às ideias apresentadas anteriormente.

Operadores mais comuns: “portanto”, “logo”, “pois”, “diante do exposto”, “desta forma”, “em resumo”, “por conseguinte”

Ex.: Eu não tenho dinheiro. Não poderei, _____, comprar este produto.

- **Alternar argumentos** que levam a conclusões distintas, diferentes ou alternativas: indicam possibilidades ou alternativas de conclusões, excluindo-se uma das possibilidades.

Operadores mais utilizados: “ou então, quer isso... quer aquilo, ou... ou, ora... ora, já... já, não... nem, quer... quer, seja... seja, talvez... talvez.

Ex.: O menino ORA falta às aulas, ORA deixa de fazer as atividades!

- **Explicar, ou justificar:** quando se explica ou justifica alguma afirmação feita anteriormente.

Operadores mais comuns: “porque”, “já que”, “pois”, “isto é”, “assim como”

Ex.: Eu não posso comer lasanha, _____, tenho alergia a queijo.

MÓDULO 4 (como finalizar uma dissertação escolar)

A conclusão é a parte final do texto. Nela, há a **reafirmação da ideia defendida no texto** e o encerramento do raciocínio argumentativo, podendo ou não sugerir resoluções para sanar ou diminuir a problemática discutida.

Exemplo:

Torna-se evidente, portanto, a necessidade de se discutir a questão e o papel da escola e dos responsáveis nessa luta. Em primeiro lugar, o poder público, criador da lei que incentiva o combate à prática, pode fiscalizar as instituições e fazer valer o que está no Diário Oficial, contratando, inclusive, mais psicólogos para os colégios e promovendo treinamentos. A mídia pode denunciar os casos, a fim de facilitar o trabalho do governo e, é claro, conscientizar a população. Deve, também, por meio de ficções, levar a discussão à família, mostrando a importância de o assunto ser tratado em casa. A escola, então, pode chamar os pais ao debate e, com palestras e reuniões em grupo, mostrar o seu papel nessa prevenção. Só assim será possível evitar que, no Brasil, 29 anos depois, tenhamos mais figuras como a de Preciosa, que precisava dos sonhos para escapar de todo o pesadelo que a sua vida insistia ser.

Fonte: <https://descomplica.com.br/artigo/modelo-de-redacao-a-pratica-de-bullying-nas-escolas-do-brasil/xCd/>

Atividade 01

- a) Exibição do vídeo de animação disponível no youtube, por meio do link:
https://www.youtube.com/watch?v=EeJsPF-aL9E&ab_channel=SujeitoSimples
- b) Após exibição da animação, confronte a ideia veiculada na mídia com o modelo de conclusão exposto durante a aula.
- c) Há reafirmação das ideias defendidas no texto?
- d) a conclusão apresenta possui alguma sugestão para amenizar a problemática discutida?

MÓDULO 5 (produzindo uma dissertação escolar)

Atividade 1

A proposta de tema será novamente apresentada e comentada. Além disso, serão exibidos vídeos do youtube, disponível nos links:

[https://www.youtube.com/watch?v=Nr8VDzDcVR0&ab_channel=NEAPIECarapina.](https://www.youtube.com/watch?v=Nr8VDzDcVR0&ab_channel=NEAPIECarapina)

https://www.youtube.com/watch?v=CSFX8LrKwzg&ab_channel=EscolaBilingueEstudio

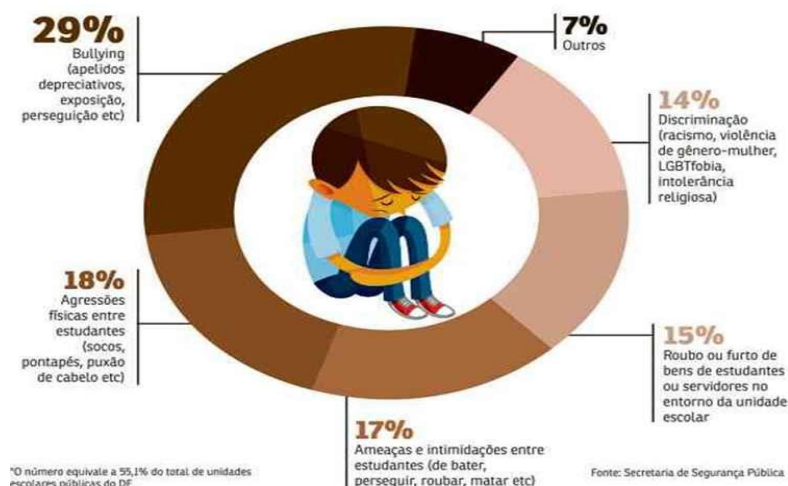
https://www.youtube.com/watch?v=4vkxRy6DWec&ab_channel=Vin%C3%ADciusOliveira-Int%C3%A9pretedeLibras

Atividade 2

Analisar de maneira coletiva o infográfico a seguir (a turma deve ser dividida em três grupos, sendo que os alunos surdos devem ficar em grupos separados)

Bullying no topo dos casos de violência

No ano passado, a Secretaria de Segurança Pública coletou a opinião dos gestores de 368^o escolas públicas do DF para uma pesquisa qualitativa sobre violência nas instituições de ensino. O levantamento mostrou que as ocorrências mais recorrentes são:



Atividade 2 (correção do texto produzido)

Após a análise dos textos, os alunos, juntamente com o professor, irão em grupo compartilhar as ideias, de um modo geral. O professor, posteriormente, analisará individualmente cada texto e discorrer sobre as orientações necessárias para uma reescrita por meio de observações apontadas durante a correção. As sugestões serão mostradas individualmente para cada aluno.

MÓDULO 6 (reescrita do texto, ajustando-o as orientações discorridas anteriormente pelo o professor)

O professor deve entregar a primeira versão do texto feito por cada um dos alunos, depois que as correções individuais e coletivas foram feitas pelo docente, explicar que os ajustes devem ser feitos nessa nossa versão do texto.