



01 a 04 de
OUTUBRO
EVENTO GRATUITO

IV SIELLI

IV SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LÍNGUA, LITERATURA E INTERCULTURALIDADE
III CONELI - CONGRESSO NACIONAL DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
II SILCE - SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR LINGUAGENS, CULTURAS E EDUCAÇÃO
XXII ENCONTRO DE LETRAS DO CÂMPUS CORA CORALINA

PRODUÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO POR SURDOS SINALIZANTES DE LIBRAS

*TEXTUAL PRODUCTION OF THE DISSERTATIVE-ARGUMENTATIVE GENRE BY
DEAF PEOPLE WHO SIGN LIBRAS*

Emilly Karoliny Matos de Paulo (UFU)¹

Sara Andressa de Oliveira Silva (UFU)²

José Carlos de Oliveira (UFU)³

Resumo: A presente pesquisa visa o desenvolvimento das capacidades de linguagem diante da produção de textos do gênero dissertativo-argumentativo, exigido no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, por sujeitos surdos que possuem a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como primeira língua – L1 e o português como segunda língua - L2. Utilizamos de pressupostos teóricos presentes no Interacionismo Sociodiscursivo – ISD de Jean-Paul Bronckart e os desígnios da metodologia bilíngue. Visamos expor um modelo didático e uma sequência didática, esses direcionados à produção e ao desenvolvimento do gênero textual dissertativo-argumentativo para com os alunos surdos. Nosso objetivo foi proporcionar aos participantes o (re)conhecimento das características textuais do gênero trabalhado, possibilitando o desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias à produção textual por meio do uso de sequência didática e construção textual de uma redação discursiva-argumentativa de modo adequado às características do gênero conforme o modelo requerido pelo ENEM.

Palavras-chave: ENEM; português escrito; redação; surdez.

Abstract: This study aims to develop the language skills of deaf individuals who have Brazilian Sign Language (Libras) as their first language (L1) and Portuguese as their second language (L2) in the production of dissertative-argumentative texts, as required by the National High School Exam (ENEM). We draw on the theoretical assumptions of Jean-Paul Bronckart's Socio-discursive Interactionism and the designs of bilingual methodology. Our goal is to present a didactic model and a teaching sequence designed for the production and development of the dissertative-argumentative text genre for deaf students. Our objective was to provide participants with (re)knowledge of the textual characteristics of the genre worked on, enabling the development of the language skills necessary for textual production through the use of a teaching sequence

¹ Graduanda, Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa com Domínio de Libras, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), emilly.karoliny@ufu.br

² Graduanda, Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa com Domínio de Libras, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), sara.andressa@ufu.br

³ Doutor em Estudos Linguísticos, docente em Letras: Língua Portuguesa com Domínio de Libras, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), carlosoliveira@ufu.br



and the construction of a discursive-argumentative essay in a manner appropriate to the characteristics of the genre as required by the ENEM.

Keywords: ENEM; written Portuguese; essay; deafness.

INTRODUÇÃO

A Educação dos Surdos é marcada por inúmeras divergências, dentre as quais destacam o capacitismo e a segregação. As primeiras iniciativas nesse campo surgiram na Europa, com tentativas de criação de metodologias específicas para o público surdo. Inicialmente, com base em métodos clínicos-terapêuticos, analíticos e/ou gramaticais, houve um ensino baseado em práticas oralistas. Essa abordagem pressupunha que as estruturas linguísticas trabalhadas fossem generalizadas e usadas em outros contextos, como se a sociedade, de modo geral, fosse única e estática.

Dessa forma, é importante destacar que a educação dos surdos, ao longo da história, foi marcada por turbulências e preconceitos, principalmente gerados por interferências do campo da medicina, religião e do ouvintismo. Com o passar do tempo, cerca de 59 anos, há a difusão dos estudos de Willian Stokoe (1919 - 2000), adjunto do fracasso do oralismo, a Comunicação Total ganha destaque. Essa estratégia, que incluía línguas orais, gestos, leitura labial, línguas de sinais, amplificação do som e códigos manuais, teve destaque por um curto período, sendo substituída pela abordagem bilíngue.

O Bilinguismo, visa a valorização da língua de sinais, reconhecendo-a como língua natural e fundamental para o desenvolvimento da identidade surda. Nessa filosofia educacional, o surdo é considerado sujeito bilíngue, aprendendo como primeira língua (L1) sua língua natural (língua de sinais) e como segunda língua (L2) a língua oficial de seu país (no caso do Brasil, o português em sua modalidade escrita). Assim, com base nos apontamentos de Goldfeld (2002) e Guarinello (2007) e nas pesquisas realizadas, optamo-nos por utilizar a abordagem bilíngue.

Assim, o objetivo geral do projeto, foi analisar o desenvolvimento da capacidade de linguagem do sujeito surdo cuja primeira língua é a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a segunda língua é Língua Portuguesa na modalidade escrito, na produção de textos



dissertativo-argumentativos em português escrito, exigido pelo Exame Nacional Comum Curricular (ENEM). Os objetivos específicos foram: a) proporcionar a participante surda o (re)conhecimento das características textuais do gênero redação discursiva-argumentativa; b) possibilitar o desenvolvimento das habilidades necessárias para a produção textual desse gênero por meio de sequência didática; e c) permitir a produção textual adequada às exigências do ENEM.

Por fim, além dos desígnios da metodologia bilíngue, nos fundamentamos nos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) de Jean-Paul Bronckart. Ademais, utilizamos de um Modelo Didático de Gênero (MDG), concepção de Dolz e Schneuwly (2004), conjuntamente uma Sequência Didática (SD) de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para a produção e o desenvolvimento dos textos propostos para a aluna.

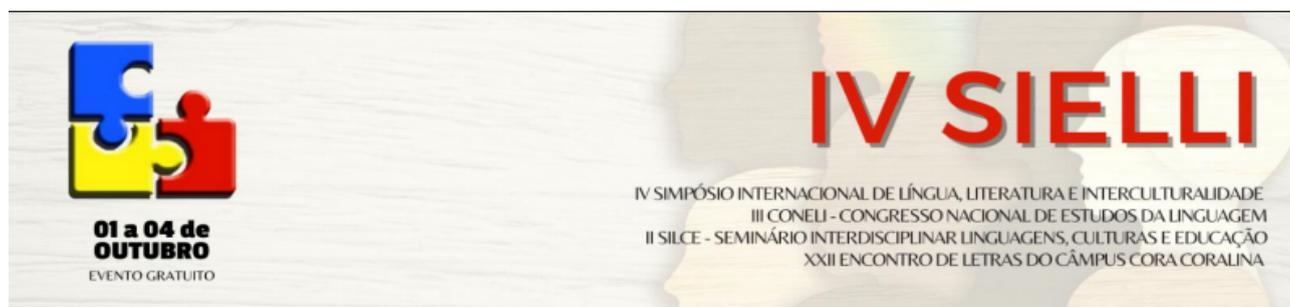
AS ESPECIFICIDADES DA LINGUAGEM E ESCRITA

A compreensão da linguagem e da escrita no contexto da surdez revela um histórico de estigma, evidenciado pelo reconhecimento tardio da Libras como língua no Brasil. Desde os tempos antigos, filósofos como Aristóteles questionaram a capacidade linguística dos surdos, ligando-a à audição. Durante a Idade Média, a Igreja Católica os considerava pecadores por não terem acesso à palavra de Cristo.

Teóricos contemporâneos como Vygotsky (2008) e Bakhtin (2006) destacam a relação da linguagem com o contexto social e histórico. É apontado que a interação social é crucial para o desenvolvimento linguístico. Além disso, a linguagem desempenha um papel fundamental no desenvolvimento pessoal e na formação de conceitos.

Assim, é essencial que crianças surdas tenham acesso à Libras desde cedo para garantir seu pleno desenvolvimento linguístico. À vista disso, é importante que profissionais da educação dominem a língua de sinais brasileira para facilitar a comunicação e aprendizagem, além de reconhecer a importância da língua portuguesa escrita para seu desenvolvimento educacional, fazendo com que o sujeito surdo adquira com maior facilidade os conhecimentos propostos.

A definição de escrita, a qual tem se constituído enquanto um produto sócio-histórico-cultural, está associada a uma concepção de linguagem, texto e sujeito. À vista



disso, vale mencionar que a referida pode ser compreendida de acordo com três concepções, que incluem enfoques na língua, no escritor e na interação. Sendo essa última, a percepção adotada na presente pesquisa.

Koch e Elias (2010) apontam que a concepção de escrita com foco na interação, é vista enquanto produção textual, requerendo que o escritor ative conhecimentos e estratégias, considerando o leitor durante o processo. Logo, o sentido do texto surge da interação entre os interlocutores e não somente do uso do código ou das intenções do escritor, conforme Nascimento e Araújo (2018). Nesse sentido, tem-se a escrita enquanto uma atividade interativa, "na qual tanto o escritor quanto o leitor são sujeitos reconhecidos e atuantes." (Nascimento e Araújo, 2018, p. 116).

Indiscutivelmente, o português escrito desempenha um papel crucial na inclusão dos surdos na sociedade. Nesse sentido, é preciso destacar que a aquisição de vocabulário para surdos difere da dos ouvintes, uma vez que a língua natural dos surdos é gesto visual, enquanto a escrita é baseada em uma modalidade oral auditiva, sendo esse um fator que dificulta o desenvolvimento e a aquisição da escrita por surdos.

À vista disso, é inviável comparar a escrita de um surdo com a de um ouvinte, visto que o surdo desenvolve seu material linguístico fora de sua língua natural. Além disso, o processo de recepção diverge entre eles: enquanto um aprende por meio do canal auditivo, realizando uma transcodificação som-significado-palavra ao escrever, o outro utiliza o canal visual, envolvendo um processo de sinal-significado e armazenando as imagens das palavras em um "arquivo mental". Conforme apontado por Streiechen (2011), os surdos registram todas as imagens que veem, mas não ouvem, o que ressalta a importância de utilizar meios visuais ao ensinar o português escrito para surdos.

Ademais, elementos coesivos em Libras não possuem equivalentes diretos em português, levando à manifestação da interlíngua na escrita de alunos surdos. Desse modo, ao analisar as produções escritas de alunos surdos no contexto educacional, é essencial reconhecer que esses sujeitos desenvolvem textos em uma língua estrangeira em relação à sua língua materna, exigindo abordagens pedagógicas adequadas.



INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Mikhail Bakhtin é reconhecido entre os estudiosos da linguagem pelo seu enfoque no interacionismo sociodiscursivo, entendendo a linguagem e a língua como essenciais para as relações humanas, conforme Paviani (2011). Vale mencionar que seus estudos têm influenciado uma revisão das teorias de aprendizagem, destacando a relevância da linguagem nas interações sociais, como evidenciado no ISD de Bronckart.

O ISD se ocupa, de modo central, do papel que a linguagem desempenha na constituição e no desenvolvimento das capacidades epistêmicas; referentes à ordem dos saberes e praxiológicas; relacionadas à ordem do agir. Ou seja, sustenta a atividade de linguagem como lugar e meio das interações sociais que constituem o conhecimento humano. Nesse sentido, “o interacionismo sociodiscursivo visa demonstrar que as práticas de linguagem ou os textos são formas básicas do desenvolvimento humano em relação aos conhecimentos, aos saberes, ao desenvolvimento de habilidades e competências, todos relacionados ao agir e ao fazer humanos.” (PAVIANI, 2011, p. 61).

Bronckart fundamenta-se nas ideias do Círculo de Bakhtin, o qual ressalta o caráter dialógico da linguagem, destacando que todas as palavras procedem de alguém e são dirigidas a algum indivíduo, sendo um produto da interação entre o locutor e o destinatário. Assim, Rodrigues (2011) aponta que, a linguagem, compreendida pelo ISD, é continuamente permeada pela presença do “outro”, portanto, construída socialmente. Nesse sentido, Bronckart, adota três temas da obra de Bakhtin (BRONCKART, 2004), sendo estes os seguintes:

- a diversidade das interações sociais e a diversidade correlativa das produções languageiras que nelas se manifestam;
- o caráter dialógico da linguagem, sempre dirigida a um outro, pois, ao mesmo tempo em que antecipa as reações do outro, remete ao que já foi dito, inserindo-se em uma intertextualidade global;
- a questão dos gêneros do discurso que se constituem como interfaces entre as interações sociais e as produções languageiras.



Bronckart (1999, 2004) propõe o texto como unidade comunicativa, adotando outro conceito de Bakhtin: o gênero do discurso. Rodrigues (2011) destaca que para o pesquisador, os gêneros são formas estáveis de enunciados presentes nas diferentes situações de uso da língua e que são sócio-historicamente constituídos. Para Bakhtin, os gêneros estão em constante mudança, o que se relaciona às transformações da sociedade e dos diferentes contextos em que são utilizados, sendo assim propensos de adaptações a cada nova situação.

À vista disso, Bronckart (1997, 2004) assume essa noção de gênero de discurso, entretanto, refina o conceito e o denomina de gênero de texto, o qual é determinado por práticas sociodiscursivas. Para o autor, o agir linguageiro realiza-se por meio de textos, os quais correspondem a uma unidade comunicativa de nível superior, que veicula uma mensagem organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário (BRONCKART, 2004).

Baseando-se no método de análise de textos proposto por Bronckart (1999), o utilizaremos como critério para a análise das características linguísticas das produções textuais do gênero redação dissertativa argumentativa com foco no ENEM. Assim, tem-se as propostas do ISD a seguir:

Quadro 1

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

Fonte: Oliveira (2022, p. 52)

Vale destacar que, nas palavras de Oliveira (2022), tal quadro pode ser considerado enquanto um método com categorias para análise de inúmeros gêneros textuais, como resumo, resenha, editorial e entre outros, sendo permeado pelas seguintes bases fundamentais: o contexto, as condições de produção e a arquitetura interna dos textos.



MODELO DIDÁTICO DE GÊNERO E SEQUÊNCIA DIDÁTICA

No que tange aos gêneros textuais, o processo de didatização pressupõe a chamada “modelização didática” que, segundo Dolz e Schneuwly (2004), diz respeito à construção de um modelo didático do gênero (MDG) a ser ensinado. Nas palavras de Brocardo e Costa-Hübes (2017), o MDG pode ser compreendido como um estudo e/ou uma pesquisa que objetiva a ampliação dos conhecimentos contextuais, estruturais e linguísticos do gênero em foco. Ao compreender as marcas predominantes do gênero e quais os elementos deverão ser realçados, o professor terá mais segurança para mediar as aulas e realizar as ações necessárias durante o processo de ensino-aprendizagem.

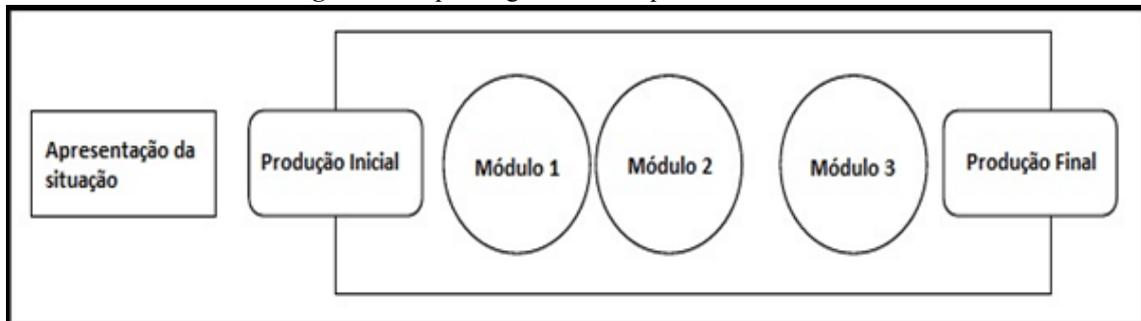
À vista disso, nas palavras de Oliveira (2022, p. 67 - 68), o MDG se trata de "uma ferramenta de ensino que possibilita a verificação das características de um gênero, cuja elaboração precede a construção de uma SD". Logo, para se construir com êxito uma Sequência Didática, a elaboração de um MDG se faz necessária. Ainda segundo Oliveira (2022), o modelo referido oferece objetos potenciais para o ensino, cujas escolhas devem ser realizadas considerando as capacidades dos discentes, baseando-se no ensino por meio das atividades e interações, para que se tenha uma ampla compreensão.

Se tratando da sequência didática, essa é, nas palavras de Dolz, Schneuwly e colaboradores (2004, p. 43), uma “sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem”. Ou seja, “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (op.cit., p. 97).

Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a estrutura de base da sequência didática inicia-se com uma apresentação da situação, nesse momento a produção oral ou escrita é detalhada para os alunos. Feito isso, tem-se a elaboração de uma primeira produção textual. Em seguida, os módulos são apresentados, os quais são constituídos por várias atividades que visam o aprofundamento do gênero. Ademais, o aluno é levado à produção final, momento em que ele colocará em prática tudo o que foi trabalhado, utilizando assim, os conhecimentos adquiridos no decorrer da sequência.

Para um melhor entendimento, exibiremos a seguir um esquema gráfico transposto do artigo produzido por Dolz e colaboradores:

Figura 1: Esquema gráfico da sequência didática



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 83.

Ainda vale ressaltar que, conforme Oliveira (2022), os passos que caracterizam o desdobramento da SD devem ser guiados por um roteiro. Como mencionado, a SD possui como objetivo o ensino de um determinado gênero textual. Desse modo, após a realização da produção final, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem que uma averiguação seja feita. Segundo os teóricos, trata-se de uma avaliação somativa, onde se avalia a compreensão do discente.

METODOLOGIA

A pesquisa em questão se insere no âmbito da Linguística Aplicada (LA), utilizando a metodologia de estudo de caso. Para sua realização, o ISD foi selecionado como base fundamental para o desenvolvimento da investigação. O objetivo principal é auxiliar alunos surdos na produção textual usando a Língua Português na modalidade escrita e aprimorar suas capacidades de linguagem.

O público-alvo do projeto foram alunos surdos inseridos no Ensino Médio, Superior vestibulandos do ENEM. Para participar da pesquisa, os alunos precisavam atender aos seguintes pré-requisitos: i) Ser surdo e fluente em Libras; ii) Estar cursando o último ano do ensino médio, ser vestibulando do ENEM ou estar no ensino superior; e iii) Possuir idade mínima de dezesseis (16) anos.



Para a elaboração do planejamento do curso Conexão PES (Português Escrito para Surdos), foram criados um modelo didático sequencial de ensino de português escrito para surdos por meio de gêneros textuais e um sequenciamento didático com o propósito de concluir objetivo do projeto, que é promover o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em língua portuguesa de alunos surdos.

RESULTADOS

Para a elaboração do planejamento criamos um MDG e uma SQ. Sendo subdividida em etapas, sendo a primeira referente apresentação do curso – forma de organização, metodologia e esclarecimento sobre a forma de avaliação e prazos – enquanto a segunda etapa se direcionará para efetivação da SD.

Quadro 2

Etapas	Gênero	Objetivo
1	Introdução aos gêneros textuais	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do curso - Apresentação interativa dos participantes - Conhecimento acerca dos gêneros nas esferas do cotidiano, escolar e acadêmica (Ensino Superior e área científica) - abordagem geral
2	Redação do ENEM	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação, compreensão e discussão acerca das condições de produção do gênero em português escrito - Leitura individual e interativa análise interativa de textos - Leitura e análise interativa de trechos das produções iniciais dos participantes - Reflexão e estudos acerca da organização geral das produções considerando os aspectos relacionados aos mecanismos de textualização e aos mecanismos enunciativos (conexão, coesão nominal,



01 a 04 de
OUTUBRO
EVENTO GRATUITO

IV SIELLI

IV SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LÍNGUA, LITERATURA E INTERCULTURALIDADE
III CONELI - CONGRESSO NACIONAL DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
II SILCE - SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR LINGUAGENS, CULTURAS E EDUCAÇÃO
XXII ENCONTRO DE LETRAS DO CÂMPUS CORA CORALINA

		coesão verbal, gerenciamento de vozes e sequências) - - Produção em conjunto - Produção final.
--	--	---

Fonte: As autoras

O texto utilizado como objeto de análise e discussão no material didático ao longo do curso, foi um texto na modalidade escrita do ENEM de 2017, tendo a temática de *Desafios para formação educacional de surdos no Brasil*⁴, realizado por uma participante do exame que teve destaque na avaliação, sendo retirado do portal do G1 Educação. O texto selecionado foi analisado com base no ISD e MDG, com o objetivo de auxiliar a aluna na aquisição da capacidade da linguagem. Sendo os procedimentos de análise dividido em contexto e condições de produção, arquitetura interna dos textos, mecanismo de textualização e mecanismo de enunciação.

Quadro 3

CONTEXTO E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO
Esfera de circulação: meio escolar/acadêmico e espaço de leitura. Emissor: participantes do Exame Nacional do Ensino Médio. Destinatário: alunos, professores, pesquisadores, público jovem, banca de examinadores do ENEM e sociedade em geral. Conteúdo temático: eixos temáticos de caráter social, ideológico, sociológico, dialógico, cultural, histórico-fenomenológico e contemporâneo. Objetivo: discorrer, contextualizar e argumentar acerca da temática e propor uma proposta de intervenção afim de resolver o problema estabelecido pelo tema.
ARQUITETURA INTERNA DOS TEXTOS
Plano textual (Plano global do conteúdo temático)
- Problemática social - Técnicas argumentativas - Estrutura do real - Perspectiva dialógica Conteúdo temático – significação e tema
Tipos de discurso
Tipo de discurso predominante nos textos: Discurso Indireto – 3ª pessoa

⁴ OLIVEIRA, Thais Fonseca Lopes de. G1. Enem 2017: leia redações nota mil. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/leia-redacoes-nota-mil-do-enem-2017.ghtml>. Acesso em: 20 jan 2023.



**01 a 04 de
OUTUBRO**
EVENTO GRATUITO

IV SIELLI

IV SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LÍNGUA, LITERATURA E INTERCULTURALIDADE
III CONELI - CONGRESSO NACIONAL DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
II SILCE - SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR LINGUAGENS, CULTURAS E EDUCAÇÃO
XXII ENCONTRO DE LETRAS DO CÂMPUS CORA CORALINA

Estrutura composicional dissertativo-argumentativa
Tipos de sequência
Predominância de sequências argumentativa
MECANISMO DE TEXTUALIZAÇÃO
Coesão nominal
- Catáfora - Sinonímia - Hiperonímia - Pronome substantivo - Pronome pessoal na 3ª pessoa - Pronomes possessivos na 3ª pessoa - Pronomes relativos - Pronomes demonstrativos - Pronomes indefinidos variáveis e invariáveis
Coesão verbal
- Verbo transitivo direto - Verbo transitivo indireto - Verbo de Ligação - Verbos no presente do indicativo
Conexão
Elementos de conexão de função: aditiva, alternativa, causa, certeza, comparação, concessão, síntese/conclusão, confirmação, consequência, explicitação/particularização, intenção, hipótese, sequência temporal e marcas de pontuação (vírgula e ponto final)
MECANISMOS DE ENUNCIÇÃO
Gerenciamento de Vozes
- Voz do autor: neutra - Vozes Sociais/atores: aparece de maneira indireta – 3ª pessoal
Modalizações
Modalizadores deontológicos ⁵ - autor de forma neutra (3ª pessoa) com o objetivo de defender uma tese faz a utilização de uma linguagem formal, não ocorrendo o uso de adjetivo

Fonte: As autoras, com base em Oliveira (2022)

O quadro acima foi elaborado para sistematizar os elementos encontrados na redação escolhida, depois de serem analisados e descritos, tendo por base o teórico Bronckart (1999).

⁵ “A modalidade deontica relaciona-se à necessidade ou possibilidade de atos realizados por agentes moralmente responsáveis. Nesse sentido, compreende-se que a sentença modalizadora deontica expressa uma proposição (...).” (MENEZES, Léia Cruz de. **Expressões linguísticas modalizadoras deonticas em função argumentativa: um exercício de análise retórico-funcional**. 2011, p. 85)



Ademais foi criada uma SD, visando organizar de maneira sistemática o planejamento das atividades desenvolvidas ao longo do curso.

Quadro 4

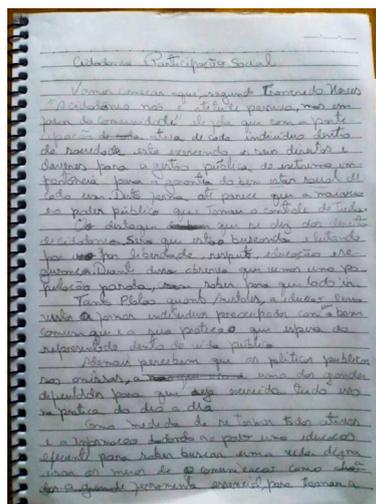
Etapas	Gênero	Passos - Objetivos
1	Introdução aos gêneros textuais	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação do curso. 2. Apresentação dos participantes. 3. Discursão interativa acerca dos gêneros nas esferas do cotidiano, escolar e acadêmica (Ensino Superior e área científica) para tomar conhecimento da abordagem geral.
2	Redação Enem	<ol style="list-style-type: none"> 4. Contextualização. 5. Resgate dos conhecimentos prévios – discussão interativa. 6. Consciência do contexto de produção do gênero, características gerais dos textos abordados envolvendo as capacidades de ação, discursiva e linguística-discursiva – contexto de produção. 7. Produção inicial. 8. Discussão, leitura e análise em conjunto das produções iniciais dos participantes. 9. Reflexões acerca da estrutura do gênero, aspectos gramaticais e enunciativos (coesão verbal e nominal, conexão, inserção de vozes e modalizações): <ul style="list-style-type: none"> ● Atividade relação a estruturação da redação (introdução, desenvolvimento e conclusão). ● Atividade para estabelecer a coerência, coesão e conexão. ● Atividade sobre coerência e elementos de conexão. ● Atividade sobre a pontuação (ponto final e uso da vírgula). 10. Reescrita da produção inicial. 11. Escrita de uma redação em conjunto. 12. Produção final.

Fonte: As autoras, com base em Oliveira (2022)



Como mencionado por Oliveira (2022), a utilização de SD se deve em “estabelecer uma correspondência entre as estruturas linguísticas e as formas de expressar conteúdos”, assim é indispensável ao trabalhar dentro de sala o ensino de gêneros textuais, a produção de uma SD e MDG. Com a aplicação desse material obtivemos ao final do curso a produção final da nossa cursista.

Figura 2



Fonte: As autoras

Dessarte, que a produção da aluna apresentou resultados significados, visto que é necessário considerar o curto período que o curso foi executado. Apesar das dificuldades enfrentadas ao longo do processo, ela produziu o texto utilizando corretamente conectivos e citações. Portanto, os usos de uma abordagem bilíngue na educação de surdos que tem o português como L2 e a aplicação de MDG e SQ em sala de aula para o ensino de gênero textuais se mostra efetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho propõe um curso de extensão aplicado na Universidade Federal de Uberlândia com o objetivo de reduzir as barreiras enfrentadas por surdos no ingresso ao ensino superior. Concentrando-se no ensino da Língua Portuguesa escrita como L2 para surdos,



especificamente no gênero discursivo-argumentativo exigido no ENEM, o curso visou preencher uma lacuna educacional importante.

Ao explorar teorias como o Interacionismo Sociodiscursivo e o Modelo Didático de Gênero, reconhecemos a complexidade desses conceitos, mas destacamos sua importância para o ensino e a compreensão dos gêneros discursivos. O MDG é apresentado como uma ferramenta valiosa para ampliar o conhecimento dos gêneros discursivos, proporcionando segurança ao professor durante o processo de ensino-aprendizagem. A SD também se configura como um instrumento que auxilia na organização do ensino, colocando o aluno como foco e aprimorando a capacidade de ensino.

Ademais, o objetivo do curso foi além de auxiliar os alunos na escrita da Língua Portuguesa como L2, teve também o intuito de proporcionar a aquisição e o desenvolvimento da capacidade de linguagem. Como docentes em formação, compreendemos que o ensino é um processo em constante evolução, exigindo estímulo e empenho de todas as partes envolvidas.

Sendo modo, ao longo da execução do curso Conexão PES, alguns pontos importantes foram observados, dentre os quais se destaca a distinção entre teoria e prática. Foi necessário realizar constantes adaptações no plano de aula para acompanhar o desenvolvimento da aluna. Além disso, o material didático previamente elaborado, com foco em alunos do ensino médio, precisou ser adaptado para atender às necessidades da cursista.

Por fim, ao final do curso, os resultados obtidos demonstram um desenvolvimento significativo das habilidades de produção textual da discente. A aluna realizou com êxito a produção final do gênero textual "trabalho" ao longo das aulas, além de fazer uso de termos que antes não eram identificados em seu vocabulário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRONCKART, J-P. (1997). **Activité langagière, textes et discours**. Pour un interactionisme socio-discursif. Paris: Delachaux et Niestlé, 1997.



BRONCKART, J.-P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. São Paulo: Contexto, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexão sobre uma experiência clássica. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. [et.al]. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, p. 35-60, 2004.

DO NASCIMENTO, Maria Célia; DE ARAÚJO, Denise Lino. DE QUE ESCRITA ESTAMOS FALANDO? CONCEPÇÃO DE ESCRITA NA BNCC. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 20, n. 1, 2018.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista**. 7ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. Plexus Editora, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Escrita e interação. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**, v. 2, p. 31-52, 2010.

OLIVEIRA, José Carlos de. **Produção textual de surdos sinalizantes de Libras, em português escrito, a partir da modelização didática de gêneros textuais: a escrita de surdos em foco**. Uberlândia / MG: Trabalho de Tese (Doutorado), UFU, 2022.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. Aprendizagem na perspectiva da teoria do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 18, n. 1, 2011.

RODRIGUES, Maria Anunciada Nery et al. **As (re)configurações sobre o trabalho docente em relatórios de estágio**, 2011.

STREIECHEN, E. M. Por que o surdo escreve diferente. **Revista Interlinguagens. Universidade Estadual do Centro-Oeste-UNICENTRO**, v. 2, n. 02, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovich et al. **Pensamento e linguagem**. 2008.