



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SAMARA MACHADO PEREIRA

A ESCRITA DE ESTUDANTES SURDOS: um estudo a respeito do ensino-aprendizado da

Língua Portuguesa

São Paulo

2023

SAMARA MACHADO PEREIRA

A ESCRITA DE ESTUDANTES SURDOS: um estudo a respeito do ensino-aprendizado da
Língua Portuguesa

Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo como parte dos
requisitos para a obtenção do título de Mestre em
Educação. Área de concentração: Educação,
Linguagem e Psicologia

Orientador: Prof.a Livre Docente: Claudia Rosa Riolfi

São Paulo

2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a) Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Machado Pereira, Samara

MP436e

A ESCRITA DE ESTUDANTES SURDOS - A ESCRITA DE

ESTUDANTES SURDOS: um estudo a respeito do ensino-aprendizado da Língua Portuguesa / Samara Machado Pereira; orientadora Claudia Rosa Riolfi. -- São Paulo, 2022.

166 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2022.

1. Metodologia de ensino. 2. Português como segunda língua . 3. Ensino de escrita. 4. Bilinguismo. 5. Surdez. I. Riolfi, Claudia Rosa, orient. II. Título.

PEREIRA, Samara Machado

A escrita de estudantes surdos: um estudo a respeito do ensino-aprendizado da Língua Portuguesa

Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Psicologia

Aprovado em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Livre-Docente Claudia Rosa Riolfi (Orientadora)

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo

Universidade Federal de Uberlândia

Assinatura: _____

Profa. Dra. Maria Cristina da Cunha Pereira Yoshioka

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Assinatura: _____

Prof. Dr. Emerson Pietri (Suplente)

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Profa. Dra. Emari Andrade de Jesus (Suplente)

Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Profa. Dra. Mical de Melo Marcelino (Suplente)

Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Uberlândia

Assinatura: _____

Para Fernando, Nathália, Dioscilia, Roberval e todos os meus alunos surdos.

AGRADECIMENTOS

À meu esposo, irmã e pais pelo suporte que sempre dedicaram a mim irrestritamente;

À minha orientadora, professora Claudia Rosa Riolfi, pelo cuidado, paciência e atenção dedicados a minha pesquisa e formação, assim como aos professores Emerson de Pietri, Ernesto Sérgio Bertoldo e Maria Cristina da Cunha Pereira Yoshioka pelas valiosas contribuições dadas nas bancas de qualificação e defesa.

Aos amigos Driély, Renata e Élvio. Às primeiras, pelo incentivo insistente para que eu iniciasse o mestrado e o concluísse e ao último, pelo auxílio na tradução para o inglês do resumo desta dissertação;

À também amiga e professora Silvia Helena pela inspiração e parceria diária no ensino de português como segunda língua para surdos;

Ao Colégio Rio Branco por ter confiado a mim a desafiadora e enriquecedora tarefa de educar alunos surdos e por ter aberto gentilmente suas portas para a condução desta pesquisa;

Aos meus queridos alunos surdos, alguns deles participantes desta pesquisa, por terem me recebido nessa comunidade com tanto carinho e por terem sido meus mestres na arte de educá-los.

RESUMO

A presente dissertação toma o ensino e o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos como objeto de estudo. Interroga-se a respeito de como efetivar um (re)desenho metodológico no ensino de Português como Segunda Língua para Surdos (PSLS), que coloque o ensino de escrita como centro da prática docente. Tem como objetivo geral colaborar na construção de um (re)desenho metodológico no ensino de português como segunda língua para surdos e como objetivos específicos, fazer um estudo exploratório das principais dificuldades dos participantes da pesquisa e desenhar uma proposta pedagógica para auxiliar o professor em seu trabalho, em especial, no que tange ao ensino da escrita de um texto dissertativo-argumentativo. Para tal fim, uma pesquisa-ação foi realizada. Em seu bojo, foi idealizada uma oficina elaborada a partir de três princípios metodológicos: foco na leitura, na escrita e na tradução sem restrições ao uso da L1 (Primeira língua); curso elaborado a partir das necessidades do aluno e, finalmente, adoção da pedagogia crítica, afetiva e visual como norteadora dos trabalhos. A oficina se deu no contraturno das aulas regulares, em um colégio de educação inclusiva da rede privada do estado de São Paulo. Foram propostos dez encontros de duas horas cada um para que se discutisse a redação exigida no vestibular do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A proposta pretendia trabalhar com textos dissertativos, partindo da escrita de parágrafos até que se chegasse à produção de textos inteiros. Com o consentimento da escola e de seus pais, oito alunos participaram da oficina, todos com idades entre 14 e 19 anos, cursando entre o 9º do ensino fundamental e a 2ª série do ensino médio no momento da oficina. A turma era composta majoritariamente por alunos surdos sinalizadores, alguns também oralizavam. O *corpus* do trabalho é composto por 6 redações completas, 8 fragmentos textuais e 30 sentenças isoladas. As principais dificuldades de escrita dos alunos foram mapeadas, sendo que o estudo exploratório aprofundou-se nas três mais recorrentes, quais sejam: uso das preposições, consciência morfológica e estrutura sintática. Descobrimos que equívocos relacionados ao uso inadequado das preposições, à escolha vocabular e às normas sintáticas podem ter suas raízes em hipóteses linguísticas elaboradas pelos estudantes a partir do contraste que fazem entre a Libras e a Língua Portuguesa. Também colocamos em prática o desenho metodológico proposto na pesquisa e percebemos que os princípios que a embasam e as estratégias pedagógicas que a recobrem são de fato relevantes e eficientes no processo de ensino-aprendizado dos alunos surdos. Conclui-se, portanto, que é possível estruturar uma metodologia de ensino de PSLS, pensando em atender as especificidades linguísticas desse público e adequando-a à lógica do bilinguismo. É preciso, no entanto, que a proposta aqui sugerida passe pelo crivo do tempo e da sala de aula e seja refinada, a fim de que caminhemos na construção de uma pedagogia verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave: Metodologia de ensino. Português como segunda língua. Ensino de escrita. Bilinguismo. Surdez.

ABSTRACT

This dissertation aims to study the teaching and learning of Portuguese as a second language for deaf people. It investigates how to bring into effect a methodological (re)design in the teaching of Portuguese as a Second Language for deaf people (PSLS), which places writing as the center of the teaching practice. Its general objective is to collaborate in the construction of a methodological (re)design in the teaching of Portuguese as a second language for deaf people; its specific objectives are to carry out an exploratory study of the research participant's main difficulties and to design a pedagogical proposal to assist the teacher in his work in what it refers to, in particular, teaching deaf students how to write an argumentative-dissertation text. The workshop took place after regular classes at a private inclusive education school in the state of São Paulo. Ten meetings of two hours each were proposed to discuss the essay required for the entrance exam of Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (National High School Exam). The workshop's proposal was to work with essays, starting from the writing of paragraphs and ending with the production of entire texts. With the consent of the school and their parents, eight students participated in the workshop, all between the ages of 14 and 19 years old and attending between the 9th grade of elementary school and the 2nd grade of high school at the time of the workshop. The class was mostly composed of deaf students who used sign language, but some also resorted to oralization. The *corpus* of the work is composed of six complete essays, eight textual fragments and thirty isolated sentences. The students' main writing difficulties were mapped, and so the exploratory study deepened into the three most recurrent ones, namely: use of prepositions, morphological awareness, and syntactic structure. We discovered that misconceptions related to the inappropriate use of prepositions, vocabulary choice and syntactic norms may have their roots in linguistic hypotheses elaborated by the students based on the contrast they make between Libras (Brazilian Sign Language) and the Portuguese language. We also put into practice the methodological design as it is proposed in this research and realized that the principles that underlie it and the pedagogical strategies that cover it are in fact relevant and efficient in the teaching-learning process of deaf students. It is concluded, therefore, that it is possible to structure a PSLS teaching methodology that considers meeting the linguistic specificities of this public and adapting it to the logic of bilingualism. It is necessary, however, that the proposal suggested here pass through the sieves of time and classroom to be refined, so that we move towards the construction of a truly inclusive pedagogy.

Keywords: Teaching methodology. Portuguese as a second language. Teaching of writing. Bilingualism. Deafness.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Página do livro: Exercícios psicomotores e psicopedagógicos anteriores à alfabetização: Projeto Comunicar	26
Figura 2 — Glossário visual	56
Figura 3 — Sugestão de pesquisa gramatical a partir de um equívoco	58
Figura 4 — Sugestão de pesquisa gramatical a partir de um acerto	59
Figura 5 — Exemplo de proposta textual roteirizada	63
Figura 6 - Exemplo de estudo da introdução	78
Figura 7 - Exemplo de estudo da introdução e seus elementos coesivos	79
Figura 8 – Exemplo de boia de listagem	100
Figura 9 - Produção coletiva de um parágrafo de introdução	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Correção comentada de um conto social	67
Quadro 2 – Tentativas de tradução de sentenças para a Língua Portuguesa - Jogo das frases	80
Quadro 3 - Características dos participantes da oficina	82
Quadro 4 - Descrição do corpus: Produções textuais	84
Quadro 6 – Primeira versão do parágrafo de introdução de Diana	111
Quadro 7 – Segunda versão do parágrafo de introdução de Diana	113
Quadro 8 – Primeira versão do parágrafo de introdução de Marcela.	116
Quadro 9 – Comparação entre a primeira e a segunda versão do parágrafo introdutório de Marcela	118
Quadro 10 – Primeira versão do parágrafo de introdução de Bianca	120
Quadro 11 – Comparação entre a primeira e a segunda versão do parágrafo introdutório de Bianca	122
Quadro 12 – Transcrição do parágrafo de introdução de Pietro	124
Quadro 13 - Produção final de Pietro para o tema Consequências da ausência paterna na infância	126

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
Libras	Língua Brasileira de Sinais
PSLS	Português como Segunda Língua para Surdos

SUMÁRIO

1. ENTRE SUSTOS, CURIOSIDADES E PAIXÃO PELO ENSINO E PESQUISA	10
2. COM QUEM LIDAMOS?	8
2.1 Conflitos que permeiam a formação de identidade do adolescente surdo	9
2.2 O ensino de PSLS para adolescentes surdos	11
3. ENCRUZILHADAS E POSSÍVEIS VEREDAS: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
3.1 Concepções de linguagem: qual delas adotar?	17
3.1.1 Possível vereda: linguagem como atividade-constitutiva e como trabalho	18
3.2 Abordagens pedagógicas para o ensino de PSLS	22
3.2.1 Possível vereda: o Bilinguismo	25
3.3 Língua Espraiada: um risco implicado	29
3.3.1 Possível vereda: a aceitação do que se é e do que vier	33
3.4 Ensino de escrita e leitura: enfoques e concepções	36
3.4.1 Possível vereda: Entender as múltiplas tarefas implicadas no processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita	40
4. PREPARANDO A BAGAGEM: UMA PROPOSTA DE (RE)DESENHO METODOLÓGICO PARA O ENSINO DE PSLS	48
4.1 Revisitando metodologias comuns ao ensino de segundas línguas	48
4.2 Proposta metodológica para o ensino de PSLS	52
5. A ROTA: ARQUITETURA DA PESQUISA-AÇÃO	70
5.1. A oficina ministrada	70
5.2 Aplicação da proposta metodológica	73
5.2.1 Aplicação do princípio I - Curso pensado a partir das necessidades do aluno	74
5.2.2 Aplicação do princípio II - Foco na leitura, na escrita e na tradução sem restrições ao uso da L1	76
5.3 Os participantes da pesquisa	81
5.4 Descrição do corpus	82
6. A ESCRITA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA: CONSTRUINDO FRASES	83
6.1 Dificuldades relacionadas ao uso das preposições	85
6.1.1 Casos de acréscimo de preposições	86
6.1.2 Casos de supressão de preposições	89
6.2 Dificuldades relacionadas à consciência morfológica	93
6.3 Dificuldades relacionadas à construção sintática dos períodos	97
6.3.1 Ausência de elementos sintáticos e perda do referente	98
6.3.2 Equívocos na construção de períodos complexos	101
6.3.3 Concordância	103
6.4 Caso Diana	105
7. A ESCRITA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA: CONSTRUINDO TEXTOS	108
7.1 Caso Diana	109
7.2 Caso Marcela	115
7.3 Caso Bianca	119

7.4 Caso Pietro	122
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS: O (re)desenho metodológico para o ensino de Português como Segunda Língua para Surdos (PSLS)	128
Sobre o resultado da pesquisa, os próximos passos dessa jornada e o que fazer para ensinar	131
REFERÊNCIAS	136
ANEXOS	141
ANEXO A — Atividade de leitura estudo-do-texto	141
ANEXO B — Atividade de Gramática contextualizada em jogos	141
ANEXO C - Modelos de termos de autorização institucional e consentimento livre e esclarecido	142
ANEXO D - Sentenças isoladas produzidas a partir do jogo das frases	150
ANEXO E — Fragmentos textuais separados por autor	150
ANEXO F — textos completos produzidos ao longo da Oficina de produção textual, separados por autor.	150
ANEXO G — Proposta Textual: Consequências da ausência paterna na infância	151
ANEXO H — Proposta Textual: “O estigma associado a doenças mentais na sociedade brasileira” (enem 2020)	151
ANEXO I - Vídeos contendo sinalizações de frases usadas no jogo das frases	151

1. ENTRE SUSTOS, CURIOSIDADES E PAIXÃO PELO ENSINO E PESQUISA

Eu quero saber como fazer. Hoje essa é a minha principal questão sobre o ensino da língua portuguesa para surdos. Quero saber como fazer para ensinar. (Professora 8) (Calixto; Ribeiro; Ribeiro, 2019, p. 588).

Desde que me vi diante de uma sala composta exclusivamente por alunos surdos, venho tomando alguns sustos. Não foi por falta de tentar evitá-los. Quando aceitei o desafio de ensinar Língua Portuguesa para essa comunidade, pressupus, é claro, que precisaria correr à biblioteca mais próxima e ler uma dúzia de livros e os artigos mais recentes sobre o assunto, para ver se, minimamente, me instrumentalizariam para a jornada. Voltei para casa com uma pilha de livros e textos. Na ocasião, tudo o que encontrei poderia ser enquadrado em três caixas: informações a respeito da cultura surda e da língua de sinais; textos sobre a importância do bilinguismo¹ no ensino de PSLS e orientações para exploração de recursos visuais em turmas que contenham alunos surdos.

Reconheci que esses conhecimentos são imprescindíveis. Entretanto, enquanto vasculhava toda aquela literatura, não pude deixar de me perguntar: afinal de contas, há ou não há um conjunto de estratégias pedagógicas pensadas especificamente para o ensino de PSLS? Caso haja, elas ajudam o professor a nortear a preparação e a aplicação de uma sequência didática? Ou, na literatura consultada, preparar uma aula para surdos seria o mesmo que preparar uma aula de português a estrangeiros? Como aceitar isso sabendo que as conhecidas metodologias de ensino de segunda língua foram pensadas para ouvintes e, por isso, costumam ser muito pautadas na audição? Outra possibilidade seria eu seguir a mesma lógica de ensino de primeira língua, fazendo pequenas adaptações como os recursos visuais e a presença de um intérprete. Será?

Inconformada com esta linha de reflexão, fiquei me indagando a respeito da possibilidade da existência de um terceiro caminho metodológico, pensado especificamente para atender às peculiaridades que envolvem o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa para surdos.

¹Em detrimento de outras propostas como o oralismo e a comunicação total, o bilinguismo tem se apresentado como a melhor proposta pedagógica para alunos surdos. Segundo essa lógica, opta-se pela apresentação das duas línguas simultaneamente: a de sinais, como primeira língua, e a majoritária, através, unicamente, da tradição escrita. Isso porque há, segundo Santana (2007), “primeiro, a presença de um período crucial para a aquisição da linguagem. Segundo, a existência de uma competência inata, na qual para aprender uma língua, bastaria estar imerso em comunidade linguística e receber dela inputs linguísticos cruciais”.

Levei esta primeira indagação ao conhecimento de pessoal qualificado (professores mais experientes, coordenadores e intérpretes). A frase que mais ouvi em retorno, unanimemente, foi: "a gente adapta". Adaptar, logo descobri, significava facilitar a leitura de um texto (reduzindo o seu tamanho, ou substituindo "palavras difíceis" por outras mais conhecidas); levar em consideração que esses alunos leem e escrevem em um outro ritmo, se comparado aos colegas ouvintes; priorizar enunciados objetivos, de sintaxe direta em exercícios e inserir imagens, muitas imagens. O livro didático, então, era o mesmo utilizado pelos ouvintes, mas carecia de adaptação dos textos e dos exercícios. A prova seguiria a mesma lógica da de primeira língua, porém deveria ser adaptada. Entendi, assim, que não deveria haver muita diferença entre uma aula de português para ouvintes e outra para surdos, desde que fossem dadas em Libras com as devidas adaptações.

Eis o primeiro susto. Ilustro-o com o relato da primeira vez em que precisei ensinar artigos definidos e indefinidos a uma turma de 6º ano.

Esse conteúdo, professores de primeira língua bem sabem, é facilmente ministrado a alunos ouvintes em um número pequeno de aulas. Imaginei, é claro, que levaria um tempo a mais para ensiná-lo aos surdos, uma vez que na Libras as flexões de gênero e número e a ideia de definição ou indefinição não aparecem por meio do uso de artigos, como o conhecemos e definimos, mas por meio de outros recursos próprios de uma língua visual-espacial (QUADROS, 2006). Logo, era possível supor de antemão que o assunto traria alguma dificuldade ao aluno surdo. No entanto, assegurada a presença do intérprete em sala de aula (para garantir-lhes o direito de entender o mundo a partir de sua primeira língua, como preconiza a teoria do bilinguismo), mantive a mesma estratégia pedagógica que utilizava para ensinar artigos aos ouvintes adequando-me, apenas, ao ritmo de compreensão dos meus alunos surdos, estendendo-me, mais que o habitual, na quantidade de aulas dedicada a esse assunto. Claro, caprichei nos recursos visuais. Assim, expliquei-lhes a definição de artigo; apresentei-lhes os definidos e os indefinidos, aproveitando para explicar também suas diferenças semânticas no texto; fizemos alguns exercícios de leitura e interpretação textual, outros de identificação e classificação e poucos de escrita. Finalizei a sequência didática acreditando que a missão havia sido cumprida a contento, uma vez que todos pareciam ter entendido como identificar artigos, como classificá-los, como interpretá-los e como defini-los.

Qual não foi minha surpresa quando, dias depois, em uma aula de redação, percebi que nenhum deles preocupava-se em inserir artigos em suas narrativas. Relembrei-os. Falei da importância de utilizar essa classe de palavras em textos redigidos em Língua Portuguesa:

"Lembram-se das aulas de gramática?". Lembraram. E a reação dos meus alunos que se seguiu a essa conversa habita a minha memória até os dias de hoje e foi essa memória que me trouxe até aqui: todos, em alguma medida, interromperam o fluxo de raciocínio da sua escrita por alguns instantes e, cheios de hesitação e dúvidas, tentaram perceber onde, naquela imensidão de palavras, deveriam inserir os benditos artigos e quais deles usar. Recolhidas as versões finais das redações, constatei o que temia: todas aquelas aulas dedicadas ao ensino de artigos, aparentemente, não haviam sido suficientes. Meus alunos sabiam identificar artigos, classificá-los, defini-los, interpretá-los. Mas permaneciam sem entender como usá-los: colocavam-nos antes de adjetivos e verbos ou depois dos substantivos; mais de um artigo em sequência; onde deveriam inserir os femininos, inseriam os masculinos; onde caberia os definidos, encontravam-se os indefinidos. Alguns encheram as linhas com artigos em posições aleatórias; outros inseriam dois a cada dez linhas, também em posições aleatórias.

Levando as mãos à testa, em meio a um tanto de frustração, constatei o óbvio: precisava rever minha maneira de dar aula, a fim de levar em consideração não aquilo que eu considerava necessário para o meu aluno, mas as suas necessidades reais. Para cada um dos equívocos constatados havia uma explicação pautada na premissa de que os surdos escrevem sem o apoio da audição. Ora, se não ouvem, como saber se o artigo deve ser colocado antes ou depois do substantivo ou mesmo se o substantivo a que ele deve acompanhar é feminino ou masculino? Como saber a frequência com que essas palavras devem aparecer no texto? Qual o sentido de usar um artigo indefinido na frase "eu sou *um* aluno inteligente", se o aluno em questão sou "eu" e "eu" sou uma ideia bastante definida na minha própria cabeça?

Essa experiência tomou-me algumas noites de sono, afinal, o desafio não se restringia ao ensino de artigos apenas. Era necessário mudar o meu raciocínio enquanto professora, as minhas práticas, a minha metodologia, a minha concepção de língua e de gramática, ou eu simplesmente permaneceria reproduzindo uma lógica ouvintista (Witkoski, 2009) em minhas aulas e meus alunos permaneceriam produzindo textos de difícil compreensão e acreditando que escrever em Língua Portuguesa é uma tarefa difícil, desanimadora, quase impossível. Não era só uma questão de adaptação.

Permaneci, nos anos subsequentes a essa experiência, buscando na literatura caminhos que me ajudassem a responder àquela primeira pergunta e, enquanto a resposta não vinha, ensaiei algumas possibilidades de contorno do problema. Tendo a escola aceitado abolir o tal do livro didático de primeira língua do trabalho com os surdos, porque dele aproveitávamos pouca coisa, caminhei a partir daí por uma rota às cegas de criação de estratégias pedagógicas e

materiais didáticos. Mesmo sem muito tempo para analisar concretamente os resultados dessas tentativas, algumas delas, desenvolvidas e aprimoradas ao longo dos anos, mostraram-se a olho nu eficientes e viáveis, outras eficientes, mas impraticáveis e outras deficientes. Uma vez que um dos objetivos deste trabalho é começar a desenvolver uma metodologia de ensino de PSLS que respeite as necessidades específicas do aluno surdo, pretendo mais a frente compartilhar, problematizar e testar com mais detalhes essas estratégias e outras partilhadas por outros professores de português segunda língua, até para tentar entendê-las do ponto de vista teórico, não somente prático. Por ora preocupo-me em pontuar a outra grande problemática que também dá origem a essa pesquisa.

O segundo susto: eram tantos os textos que afirmavam e comprovavam a necessidade da adoção do bilinguismo no ensino de PSLS, que me ficou a impressão de que a presença de um intérprete ou de um professor bilíngue em sala de aula resolveria 90% do problema. Aparentemente, a impressão não era só minha, uma vez que nenhum dos textos se lembrava de mencionar que, além das dificuldades derivadas da ausência do suporte auditivo, meus alunos poderiam se deparar com dificuldades para compreender a própria língua e, conseqüentemente, para cumprir determinados comandos, realizando deles interpretações disparatadas mesmo quando essas orientações são dadas em Libras. Preocupo-me com isso, porque é claro que esse curto-circuito advindo da comunicação em primeira língua afeta, em alguma medida, as respostas textuais em Língua Portuguesa, já que a segunda língua é acessada por meio da língua de sinais. Não me refiro aqui àquela dificuldade de compreensão pontual que a gente tem de vez em quando por ter estado com a cabeça nas nuvens ao longo de uma explicação e que o professor resolve repetindo o enunciado com mais calma ou acrescentando a ele um exemplo didático qualquer. Não. Refiro-me a uma dificuldade mais complexa: a de articular o eixo paradigmático e o sintagmático da língua a fim de calcular apropriadamente o sentido do que se enuncia - aquela dificuldade de interpretação que a gente não espera de um (pré-)adolescente que domina sua primeira língua e que é sempre um susto quando surge para o professor.

Ilustro essa situação com o seguinte relato: certa vez, percebendo que uma das questões da prova de português havia gerado dúvidas para a maioria dos alunos, resolvi retomá-la em sala. Tratava-se de uma questão de interpretação da crônica “Descoberta da azeitona”, de Eneida Costa de Moraes (Moraes, 2005), que conta a história da primeira vez em que o gato José descobriu o seu prazer de comer azeitonas. Transcrevo a seguir a questão:

A autora afirma que: “José é um gato branco e preto. Mas não é um gato qualquer”. Justifique essa afirmação com base no texto.

(grifos presentes na questão original)

Comecei a retomada da questão pedindo para que o intérprete da sala simplesmente traduzisse a sentença (sem maiores explicações), a fim de verificar se o impasse estava relacionado à compreensão da Língua Portuguesa. Foi o suficiente para que a maioria dos alunos conseguisse redigir respostas como essa:

“José é um gato branco e preto. Mas não é um gato qualquer, porque gato um dos membros mais famoso família, é da família”.

Embora com problemas gramaticais, essa é uma resposta muito próxima àquela esperada, uma vez que a crônica afirma: “José é um gato branco e preto. Mas não é um gato qualquer. Entrou para a minha família, da qual é hoje um dos membros mais ilustres”. Notei, no entanto, que um dos alunos, permanecia com dificuldades de compreensão, uma vez que havia respondido:

A autora afirma que: “José é um gato branco e preto. Mas não é um gato qualquer”, porque é objetivo cores gato branco e preto.

Tendo percebido, então, que o aluno encontrou dificuldades em entender o que a autora quis dizer ao declarar as cores do gato, estendi-me em uma explicação mais clara e direta. Disse que essa era uma expressão que apenas queria dizer que, fisicamente, o gato José não se diferenciava de tantos outros, no entanto, para a sua dona, ele era, sim, um gato diferente porque fazia parte da família. A narradora gostava do gato como quem gosta de um filho. As cores do gato, portanto, pouco importam. Ressalto, toda a explicação fora adequadamente traduzida para a língua de sinais. Na reelaboração da resposta, no entanto, C. escreve:

A autora afirma que: “José é um gato branco e preto. Mas não é um gato qualquer”, porque ele é preto e branco igual família que também é preto e branco.

Aparentemente, C. havia se apegado - por alguma razão - às cores de José, prendendo-se a uma leitura metonímica do texto (em português e em Libras). Essa leitura provavelmente fez com que esse meu aluno supusesse que expressões como “fazer parte da família” ou ser o gato “como um filho” diziam respeito à semelhança física entre as cores do gato e as cores de pele dos membros da família.

Retomo a discussão tentando ser mais concreta. Relembro um animal de estimação que sabia que o aluno possuía: uma barata-do-mar (ele é um apaixonado por insetos). Provoquei-o questionando se sua barata, marrom como qualquer outra, era uma qualquer e se eu poderia, então, lançar um inseticida sobre ela. Ao que C. responde com um enfático não e explica-me em seguida o porquê: a tal barata é dele, gosta e cuida dela, ganhou em um amigo secreto da escola. Reforcei, então, que seu exótico bicho de estimação não era “uma barata qualquer” assim como, no texto, José não era um gato qualquer, dado o laço afetivo que criamos com nossos animais.

Mais uma vez, C. ensaia uma resposta à pergunta e começa com: “José não é um gato qualquer, porque o gato branco e preto...”. Os colegas esboçam um riso e C. se mostra incomodado com essa atitude, porque não entende a razão do comportamento dos colegas também surdos. Os amigos se desculpam e sinalizam para que o garoto prossiga em sua resposta:

José não é um gato qualquer, porque o gato branco e preto é importante, a família dele o ama.

Aceitamos.

Com essa história, quero dizer que a observação empírica já mostrava que o fato de uma informação ser transmitida a um interlocutor em sua primeira língua, não necessariamente significa que ela será apreendida em sua totalidade. Logo, muito embora a inserção e o reconhecimento da primeira língua (a de sinais) nas aulas de Língua Portuguesa para surdos seja uma estratégia pedagógica imprescindível, não podemos nos conformar com essa medida apenas, porque ela não exime os alunos surdos de estarem, eles também, sujeitos ao fenômeno da Língua Espalhada (RIOLFI, 2015). Com isso, não proponho aqui um recuo na discussão a respeito da pertinência do bilinguismo no ensino de surdos. Ao contrário, assumindo essa abordagem como ponto pacífico do ensino de PLS, proponho um avanço crítico nessa discussão a partir dessa reflexão: quais as implicações implícitas na decisão de se ensinar uma

segunda língua oral, exclusivamente em sua modalidade escrita, por meio da primeira língua de modalidade visual-espacial?

Isso porque parece-me que se quisermos caminhar em direção a uma pedagogia pautada nos preceitos do bilinguismo, precisaremos fazer mais do que simplesmente dar aulas em Libras e permitir que os alunos dialoguem conosco usando sua primeira língua. Se a ideia é trabalharmos com primeira língua e segunda língua ao mesmo tempo, precisaremos considerar os ruídos que podem atravessar a comunicação advindos dessas duas fontes; e se a ideia é abrirmos mão do trabalhado com a oralidade das aulas de Língua Portuguesa para surdos sinalizantes, há que se repensar também toda a lógica do ensino de língua a fim de compensar a ausência do suporte auditivo.

Por essa razão, essa pesquisa objetiva apontar caminhos que, em resumo, respondam ao seguinte questionamento: como começar a desenvolver uma metodologia de ensino de PLS que dialogue com o bilinguismo, respeite as necessidades específicas dos surdos e seja eficiente no trato das dificuldades de leitura e escrita desses alunos?

Trago ainda em mente uma demanda comum dos professores de PLS por maior aprofundamento teórico que respalde suas práticas (e possíveis mudanças nelas). Ao observar a realidade desse professor notaremos que este, muitas vezes, não possui formação ou experiência que embase com consistência suas tentativas de adaptação didática à realidade da comunidade surda (já que dificilmente os cursos de Letras oferecem essa especialização). Assim, o professor ou recorre ao caminho mais fácil e ignora o aluno surdo, que é muitas vezes minoria dentro de uma escola inclusiva, submetendo-o a aulas pensadas para o ensino de português como primeira língua; ou adaptam às cegas eles mesmos os materiais que têm em mãos, sem critério metodológico claro e sem tempo reservado para elaboradas análises da eficiência do que produzem. Vão, assim, se autoformando, até porque, quanto mais o aluno avança nos estágios de escolarização e alcança os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, mais escassos são os recursos e orientações para ensinar-lhe adequadamente o português, de modo a deixá-lo minimamente equiparado aos colegas ouvintes com quem disputará espaço social.

Renan da Silveira Calixto, Escotto do Amaral Ribeiro e do Amaral Ribeiro (2019) debruçaram-se mais atentamente sobre as narrativas de professores que atuam em salas de aulas inclusivas e bilíngues a respeito de suas concepções e expectativas em relação ao ensino e aprendizagem de PLS. Os autores retomam ao longo do artigo alguns importantes consensos partilhados entre os professores a respeito desse processo (como a seleção de textos autênticos que contenham temas relacionados à experiência dos alunos) e também transcrevem falas desses

professores a respeito das suas práticas diárias. São essas narrativas que me chamam a atenção, porque com elas me identifico. Uma delas, inclusive, resume bem a preocupação que norteia esta dissertação:

Eu busco sempre um lugar, curso, palestra, para me ajudar a saber como agir. Eu quero saber como fazer. Hoje essa é a minha principal questão sobre o ensino da língua portuguesa para surdos. Quero saber como fazer para ensinar [...]. A maioria dos cursos que eu vou sempre é a mesma coisa: o surdo é diferente, o surdo precisa de um ensino diferenciado. Mas não tem um conteúdo teórico que me ajude a repensar a minha prática em sala de aula [...]. Eu sei que é importante isso, mas fica sempre na mesmice (Professora 8). (Calixto; Ribeiro; Ribeiro, 2019, p. 588).

A partir dessa e de outras falas os autores concluem que falta aprofundamento teórico capaz de nortear o trabalho e o pensar pedagógico desses professores. Reforço aqui essa necessidade ao mesmo tempo em que busco contribuir com minha pesquisa para que essa lacuna seja, ao menos parcialmente, superada.

Sendo assim, levando em consideração o exposto e partindo da concepção de língua como trabalho (Franchi, 2002), trago como proposta um (re)desenho metodológico no ensino de PSLS que coloque o ensino de escrita como centro da prática docente (em detrimento de outras escolhas possíveis, como o trabalho com a oralidade, com os gêneros textuais ou com a gramática). Espero com isso que o exercício da linguagem por meio da prática de escrita:

1. Auxilie o aluno a deduzir a teoria das leis que regem a língua - Em vez de apontar as leis (que são muitas, são confusas e repletas de exceções) para só então ir ao exercício da língua, a ideia é exercitá-la primeiro e lidar com as dificuldades na medida em que elas surjam.

2. Auxilie o professor a lidar com os indícios textuais da língua espalhada e/ou com as dificuldades naturais advindas do seu processo de aprendizado de uma segunda língua. É preciso que o professor se questione: ensinar um aluno surdo a ler e escrever bem é ensiná-lo a fazer exatamente o quê? Quantas e quais tarefas e procedimentos? Pensando nisso, a produção escrita desse aluno pode servir como um mapa norteador do currículo das aulas de Língua Portuguesa. Por isso a importância de colocar o ensino de escrita no centro de todo esse processo.

3. Confira sentido à prática de leitura do aluno surdo, evitando que a maior parte dos textos selecionados para as aulas de PSLS sejam artificiais ou utilizados apenas para a transmissão de informações lexicais, ou ainda, dissociados dos temas relacionados à experiência dos aprendizes.

Assim, na tentativa de amenizar os sustos cotidianos presentes nas aulas de PSLS, esta dissertação tem como objetivo geral colaborar na construção de um (re)desenho metodológico no ensino de português como segunda língua para surdos. Já os objetivos específicos são fazer um

estudo exploratório das principais dificuldades dos participantes da pesquisa e desenhar uma proposta pedagógica para auxiliar o professor em seu trabalho, em especial, no que tange ao ensino da escrita de um texto dissertativo-argumentativo. Para contemplarmos tais objetivos, prosseguiremos esta dissertação pensando no público com quem lidamos: adolescentes surdos ainda em fase de escolarização. Privilegiaremos a análise a respeito de como as questões que afetam particularmente nossos alunos impactam também a nossa prática pedagógica. Em seguida, no capítulo 3, traçaremos uma reflexão teórica a respeito de questões essenciais à elaboração de uma metodologia de ensino de PLS: concepções de linguagem, abordagens pedagógicas - dentre elas, o bilinguismo e seus desafios - e o ensino de escrita e leitura. No capítulo 4, revisitaremos propostas metodológicas para o ensino de língua estrangeira, a fim de verificarmos quais estratégias já descritas e estudadas na literatura contemplam as necessidades específicas dos alunos surdos e, em seguida, proporemos um (re)desenho metodológico para a disciplina de PLS. O capítulo 5, por sua vez, descreve a metodologia de pesquisa utilizada nesta dissertação e as características de seu *corpus*. Já o capítulo 6 dedica-se ao estudo exploratório das dificuldades de escrita dos participantes da pesquisa, de modo a auxiliar professores de português para surdos a se colocarem no lugar de seus alunos para, a partir daí, pensarmos em soluções que os auxiliem na árdua tarefa de escrever sem ouvir. Por fim, o capítulo 7 discute a aplicação prática do que fora proposto no capítulo 4.

2. COM QUEM LIDAMOS?

A maioria das pessoas que ouve supõe que ser surdo é carecer de audição. Muitas pessoas surdas vivenciam a surdez não como uma ausência, mas como uma presença. A surdez é uma cultura e uma vida, uma linguagem e uma estética, uma fisicalidade e uma intimidade diferente de todas as outras (SOLOMON, 2013, p. 10).

Duas posições contrastantes envolvem a construção da identidade do sujeito surdo com o qual lidamos nesta pesquisa.

Por um lado, há consistência em se afirmar "surdo", porque existe uma cultura surda e uma forma de vida surda. Conforme afirmam Witches e Lopes (2018, p. 8) , "a formação de saberes sobre a surdez e os surdos, articulada à normatividade de seus comportamentos e aos modos de ser desses sujeitos, possibilita que se perceba algumas formas de ser surdo na Contemporaneidade". Os autores destacam, ainda, alguns marcadores culturais que permeiam essa forma de vida, tais como: a alma em luta permanente e bipartida pela (a)normalidade, o olhar, a língua de sinais (que tem sempre um papel de destaque nessa cultura), a experiência visual-gestual, dentre outros. Em síntese, ser "surdo" é fazer parte de um grupo social que busca, como outros movimentos sociais, a inversão do estigma pela afirmação de diferenças culturais e linguísticas.

Por outro lado, é possível entender que cada surdo, por ser um ser humano diferente, reagirá de modo diverso a sua condição física. Até por existirem diferentes graus de surdez, algumas dessas pessoas poderão se identificar com a identidade surda em maior grau, enquanto outras o farão em menor grau. Para algumas pessoas, esse traço físico pode estar incluído na construção de suas identidades, enquanto, para outras, a surdez pode ser um detalhe.

Essas duas realidades estão muito presentes na sala de aula e criam situações desafiadoras para o professor de Língua Portuguesa. Por essa razão, este capítulo tem como objetivo discutir estas posições, traçando consequências para o ensino de português segunda língua, especialmente nos anos finais da sua jornada escolar.

2.1 Conflitos que permeiam a formação de identidade do adolescente surdo

Os participantes da pesquisa são adolescentes surdos que cursam os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio. Guardando as devidas proporções e diferenças, formam um grupo coeso, pois jovens não ouvintes costumam andar juntos e participar de um modo de vida conhecido como "cultura surda". Em sala de aula, tendem a se isolar em pequenos grupos. Exemplifico o que ocorre com a lembrança da relação de suposta amizade entre duas alunas surdas com quem convivi. Eram as únicas nessa condição em meio a uma turma de trinta alunos

e por isso insistiam que deveriam viver juntas onde quer que fossem, mas não se davam nada bem.

Uma era aplicada e estudiosa, a outra nem tanto; uma tinha surdez profunda e era excelente sinalizadora, a outra, era implantada, demorou anos para aprender a língua de sinais e por isso não se sentia muito confortável com essa língua; vinham de classes diferentes, nas férias, uma viajava para a casa da avó, a outra para a Disney; os interesses também eram pouco intercambiáveis: uma interessava-se pelas ciências exatas e pela cultura coreana, a outra era dada às artes e bastante ocidentalizada em termos culturais. A lista de diferenças não tinha fim. No entanto, sempre que questionadas a respeito desse relacionamento cheio de discussões e muitas vezes pouco saudável, a resposta que obtínhamos era: "ruim com ela, pior sem". A relação entre essas minhas duas ex-alunas exemplifica bem o que venho tentando demonstrar quando afirmo que existem posições contrastantes envolvendo a construção da identidade dos sujeitos surdos.

Cabe, então, em primeiro plano, esclarecer que a identidade de um indivíduo é formada por múltiplas identificações. Ao longo da vida, vamos assimilando e emprestando traços do outro e é a união e a seleção desses traços que formam a nossa singularidade. Na adolescência, em especial, existe uma passagem, por meio da qual a antiga criança se desvincula da família e cria laços na sociedade. Dependendo de como esta crise se dá, o adolescente tenta fazer substituições, buscando pessoas fora do círculo familiar para colocar no lugar do pai que deixou de idealizar.

Solé (1998) defende que surdos filhos de pais ouvintes tendem a fazer essa passagem de modo mais intenso, rompendo laços, em alguma medida, com a família. O substituto do pai, nesse caso, provavelmente não será um outro adulto ou mesmo um adolescente ouvinte, porque, no meio desses, o surdo acaba vivenciando uma sensação de estrangeiridade, afinal, assim como os demais estrangeiros, está sempre em posição de sacrifício para ser aceito e para conseguir se comunicar (SOLÉ, 1998). É comum, inclusive, que o repúdio aos ouvintes se intensifique nessa fase por essas mesmas razões. Na realidade de uma escola inclusiva, não especial, por exemplo, os trabalhos em equipe são sempre um dilema, porque a aproximação entre o grupo de ouvintes e o de surdos dificilmente acontece de modo espontâneo e harmônico. A posição de sacrifício do aluno surdo quase sempre se intensifica em situações como essas e pode chegar a ser insuportável, fazendo com que esse evite a todo custo a interação com outros adolescentes ouvintes, enquanto aproximar-se de outros adolescentes surdos é certamente a opção mais cômoda, porque encontram o pai ideal na fraternidade da comunidade surda.

Impossível negar, portanto, a importância do amparo da comunidade surda. É ela quem, paradoxalmente, vai funcionar como a nova família desse adolescente, porque permitirá a construção de relações não imediatamente marcadas pela deficiência, oferecendo, assim, a possibilidade de criação de novos referenciais identificatórios.

No entanto, embora reconhecidamente importante, existe também um risco em todo esse processo que precisa ser mencionado: o da idealização da segunda família. Na busca pelo sonho do monolinguismo e da homogeneidade, é possível que o adolescente surdo abra mão da própria singularidade, atrelando sua identidade à deficiência por idealizar demais a comunidade surda.

Santana e Bergamo (2005) lembram-nos de que "a discussão da literatura em torno da cultura surda pressupõe uma diferença entre surdos e ouvintes e postula uma ideia de realidade homogênea a cada um dos pólos dessa dicotomia". Essa homogeneidade, no entanto, simplesmente não existe. Há graus de surdez, há surdos que oralizam e os que sinalizam, os que se identificam com a cultura surda e os que se habituem à ouvinte e nenhum deles pode ser reduzido a sua surdez, como se suas outras características não compusessem sua identidade e não fossem tão importantes quanto.

Embora apreciem a companhia uns dos outros, em minhas aulas tenho notado cada vez mais a vontade desses adolescentes de discutirem assuntos outros que não aqueles diretamente relacionados à surdez: racismo, sexualidade, xenofobia, meio ambiente, entre tantos outros debates. Este aspecto aponta para o fato de que a identidade nunca é composta por um único traço identificatório, mas por uma gama deles. Faz vislumbrar, ainda, que é na dinâmica de (re)construção de laços sociais que conquistamos nossa singularidade.

Assim, embora a presença da comunidade surda na vida desse adolescente seja fundamental enquanto espaço para formação de relações subjetivas que possibilitarão a sua saída da adolescência para o mundo adulto, não podemos nos esquecer de que

Não há identidade possível a não ser na ilusão, na promessa sempre adiada de coincidência consigo mesmo, do pertencimento imaginado (e inventado) a uma nação, a um grupo que iguala ou assemelha aqueles que são desiguais, inassimiláveis (CORACINI, 2006, p. 49).

2.2 O ensino de PLS para adolescentes surdos

É em meio a esses conflitos identitários do adolescente surdo que encontramos o professor de PLS em suas tentativas de fazer abrir uma brecha amigável na realidade desse jovem para o mundo e a cultura ouvinte. Entretanto, não tem jeito de ser essa uma tarefa das mais fáceis, uma vez que lidamos com a língua da sociedade majoritária - aquela opressora, que insiste em colocar o adolescente surdo em posição de sacrifício; a língua dos pais ouvintes

anti-heróis; a cultura que imputa a esse sujeito sempre um traço negativo e a qual a comunidade surda se fecha e resiste com a sua própria cultura, linguagem e estética. Não estamos em um campo pacífico.

A situação se agrava quando levamos em consideração que estamos, no ensino médio, a um passo da entrada do sujeito no mundo adulto, o mundo do mercado de trabalho. Nessa altura da vida, o domínio da língua majoritária deixa de ser apenas desejável e passa a ser uma ferramenta imprescindível de luta e de acesso aos bens sociais. Ainda assim, diante de uma possível resistência ao aprendizado da Língua Portuguesa por parte do adolescente surdo, a via da imposição desta a qualquer custo, não é nem um caminho moralmente aceitável nem mesmo eficiente (uma vez que o aprendizado de uma segunda língua está diretamente relacionado à maneira como o sujeito aprendiz se relaciona afetivamente com ela).

Sendo assim, precisamos, de antemão, desconstruir alguns mitos na tentativa de abriremos gentilmente espaço para nos aproximarmos desse adolescente.

A. A identidade surda não se resume à questão do uso da língua - Após toda a discussão que traçamos por aqui a respeito da construção da identidade desse adolescente, parece óbvio que a sua subjetividade não pode ser resumida à língua que ele escolhe usar. No entanto, no chão da vida real, essa constatação não é assim tão evidente. A força com a qual esse jovem se agarra à comunidade surda faz parecer que a surdez é o traço mais importante do seu eu e a língua de sinais seria, então, a única capaz de traduzir a sua identidade. Sobre isso, SANTANA e BERGAMO (2006, p.570) ponderam que "a linguagem oral também pode constituir a identidade do surdo, e não só a língua de sinais, a partir do momento em que o surdo dela se apropria e a molda para construir e marcar a sua identidade".

Certa vez, uma aluna surda oralizada, que transitava muito bem entre a Língua Portuguesa e a de sinais, procurou-me após uma aula de redação para confessar que havia muito pouco tempo que ela havia perdido o medo de mostrar ao mundo que as duas línguas faziam parte dela. Por muitos anos ela acreditou que não deveria investir no aprendizado da Língua Portuguesa mas na de sinais, por uma questão política de afirmação identitária reiterada pelos adultos surdos que a cercavam. No seu imaginário infantil, os ouvintes apareciam retratados quase como inimigos. Mais tarde, um pouco mais distante dos olhos da comunidade surda, passou a renegar a língua de sinais e a oralizar com muito mais frequência, até para ser aceita pelos novos amigos. Foi às custas de muitas sessões terapêuticas que ela finalmente entendeu que não precisava aderir a uma cultura OU à outra, ela pertencia aos dois mundos e os dois mundos a constituíam. Depois dessa conversa é que eu pude entender a importância de dar

espaço, em minhas aulas de Língua Portuguesa, para que os meus alunos escolham, sempre que possível, a forma como preferem se expressar. Considerei, por exemplo, permitir que o planejamento de um texto - momento em que precisamos deixar fluir as ideias para então organizá-las - fosse feito tanto em Língua Portuguesa quanto em língua de sinais, por meio de uma gravação, à escolha dos estudantes. Parte dos meus alunos surdos sinalizadores adotou a segunda opção, mas para minha surpresa, uma boa parte deles ainda assim sentiu-se mais confortável em permanecer organizando o seu raciocínio em Língua Portuguesa. A observação desses fatos leva-nos a constatar o segundo ponto dessa discussão.

B. Todos estamos entre línguas e culturas - É claro que o estar entre línguas e culturas é mais evidente na realidade dos surdos que na dos ouvintes, mas, a bem da verdade, nenhum de nós encontra-se em pleno domínio sequer da própria primeira língua. Segundo (CORACINI, 2006, p. 48), "toda língua é estrangeira, na medida em que provoca em nós estranhamentos, e toda língua é materna, na medida em que nela nos inscrevemos, em que ela se faz ninho, lar, lugar de repouso e de aconchego". Por um lado, todos nós já experimentamos desconfortos com nossa própria primeira língua, quando um texto parece que não é de modo algum compreensível mesmo em Língua Portuguesa, ou quando as palavras não nos vêm, nem nos traduzem e parecem estranhas em nossa boca e dedos. Por outro lado, todos já nos sentimos reconfortados em língua estrangeira, por uma música, um poema, um livro ou representados por uma cultura que não a da nossa terra natal.

Essa relação ambígua com as línguas que nos constituem é natural, porque uma língua que se deixa apreender por completo é ficção. Ninguém nunca vai chegar ao pleno domínio de língua alguma a ponto de nunca mais precisar solicitar qualquer esclarecimento ao outro, porque os enunciados não são transparentes. A consequência desse raciocínio leva-nos à importante constatação de que não há uma língua de partida e outra de chegada, mas sempre línguas por chegar.

Esse raciocínio é importante dentro do contexto de ensino de português como segunda língua para surdos, porque tira do aluno a esmagadora sensação de que são todos fluentes, menos ele, que permanece no meio do caminho, correndo atrás de um horizonte que sempre se afasta. Na prática, notei a relevância dessa ideia quando mencionei pela primeira vez alguma dificuldade comum de alunos ouvintes em redações (algo como a concordância ou a correlação entre os tempos verbais), ao que meus alunos surdos mostraram-se muito surpresos. Ouvintes erram? Eles também têm dificuldades com a Língua Portuguesa? Também leem e nem sempre

entendem? Sentem embaraços quando resolvem aprender o inglês, mesmo podendo ouvi-lo? Essas respostas não eram óbvias. A impressão que ficava para eles era a de que todos aqueles que podem ouvir, automaticamente dominam a Língua Portuguesa (ou qualquer outra língua oral), sem maiores entraves. A fim, então, de desmistificar essa crença, tornou-se um hobby compartilhar com os meus alunos surdos os meus próprios perrengues da época em que precisava aprender o francês a qualquer custo, ou as pérolas (anônimas) que sempre encontro em provas e redações de ouvintes, ou ainda os causos de má interpretação e ruídos na comunicação que nos colocam em situações complicadas.

Isso porque quando propositalmente desconstruímos esse mito nas aulas de PSLs, defendendo que todos estamos entre línguas e culturas (CORACINI, 2006) e mostrando-nos também vulneráveis ao erro, o resultado costuma ser um grande alívio da parte dos alunos, algumas boas risadas e um crédito para que possamos nos aproximar desses adolescentes como parte integrante do grupo dos que não chegam lá.

C. A escrita do estudante surdo não é ilógica nem indecifrável - É comum que, em um primeiro contato com a produção escrita de um aluno surdo, o professor imagine estar diante de um amontoado de palavras incompreensível. No entanto, quase sempre um olhar mais cuidadoso sobre esses textos, especialmente quando acompanhado de algum conhecimento a respeito do funcionamento da língua de sinais, revelará, sim, uma construção com sentido. As visíveis dificuldades percebidas nessas produções, bem como aquelas percebidas nas práticas de leitura, advêm do fato de terem que escrever em uma segunda língua oral, mesmo sem o apoio da audição (TRINDADE, 2016), tendo por isso o desafio de transpor a todo tempo elementos de uma língua de modalidade visual-espacial, como o é a Libras, para uma outra de modalidade oral-auditiva em sua forma escrita.

Ora, há, por serem de modalidades distintas, evidente conflito entre a Língua Portuguesa escrita e a Libras: enquanto a primeira ostenta uma gramática de sequenciação morfológica (e, nesse caso, há ainda que se considerar que a ordem dos fatores pode alterar o produto semântico), a segunda, embora sequencie os sinais, incorpora também uma gramática de sobreposição morfológica. Explico: a Libras não é composta apenas por sinais, apesar de ser esse o recurso linguístico mais evidente ao olhar leigo. Para compor um enunciado aparentemente breve é possível que o surdo use simultaneamente *sinais* com *expressões faciais*, *força e velocidade de sinalização* (para indicar, por exemplo, a sua intencionalidade) com, ainda, a *movimentação do corpo* (para localizar o discurso no tempo e no espaço ou mesmo para

evidenciar quem está falando na reprodução de um diálogo). Há também a possibilidade de utilizar *classificadores* (configurações de mão, muitas vezes icônicas, que, quando associadas a pessoa, animal ou coisa funcionam como marcadores de concordância - e aqui vale dizer que classificadores, por si só, reúnem uma série de informações gramaticais nem sempre óbvias, de modo que um classificador dificilmente poderá ser traduzido por uma única palavra, mas por um enunciado inteiro) em vez de sinais sequenciados. Então, é como se a língua de sinais funcionasse como um feixe: reunimos diferentes estratégias linguísticas, visuais e espaciais, em um único discurso e as transmitimos simultaneamente.

Assim, saber transitar da língua de sinais para a Língua Portuguesa escrita significa, em primeiro lugar, ter consciência da existência de todas essas estratégias da língua de sinais, em segundo lugar, perceber a importância de cada uma delas na composição do discurso e, em terceiro lugar, saber como traduzi-las para a Língua Portuguesa escrita.

Essa é a explicação para quando professores ouvintes notam, em seus alunos, raciocínios extremamente complexos e refinados (muito embora sinalizados em um curto período de tempo) traduzidos por eles mesmos para o texto escrito de modo demasiadamente sintético, tornando os raciocínios rasos e precários – é a dificuldade de transpor sequencialmente um raciocínio pré-concebido em feixes. Alguns dos recursos do feixe desaparecem na tradução em Língua Portuguesa, porque o aluno não tinha ferramentas suficientes em sua segunda língua para traduzi-los. Também a complexidade do exercício mental que precisa ser feito pelo aluno para sequenciar o raciocínio na hora da escrita e sobrepô-lo na hora da leitura justifica os ruídos gerados na comunicação e que são inesperados pelo professor ouvinte que, não raro, se surpreende com interpretações esdrúxulas fornecidas pelo aluno surdo para textos que seriam facilmente interpretáveis por um falante nativo de Língua Portuguesa.

Se formos capazes, no entanto, de superar essa primeira barreira linguística quando em contato com a produção escrita de alunos surdos, perceberemos que essa apresenta, em diferentes graus, textura: uma unidade de sentido composta por relações internas (a que chamamos de coesão) e relações externas (a coerência), ainda que essas relações se mostrem de modo não convencional. Segundo Riolfi e Trindade (2019):

A competência textual é uma faculdade humana ligada à linguagem e não a uma ou outra língua diferente. Assim sendo, podemos afirmar que a produção textual de pessoas surdas tem textura, isto é, conta com fatores, tais como intertextualidade, situacionalidade, aceitabilidade, informatividade, intencionalidade, contextualização, coerência e coesão (RIOLFI; TRINDADE, 2019, p. 4).

A textura pode, inclusive, ter sido aprendida pela criança surda antes mesmo que ela começasse a aprender a escrever por meio do estímulo familiar em língua de sinais (através de conversas, da exposição a narrativas, de jogos simbólicos etc.). Isso porque a competência textual, muito embora não inata (como pode sugerir o termo *competência*), é uma possibilidade inerente ao ser humano que pode ser estimulada e desenvolvida.

É fundamental retomarmos a constatação de que há fatores de textualidade perceptíveis em textos de alunos surdos (TRINDADE, 2016; RIOLFI; TRINDADE, 2019), porque essa confirmação afasta-nos de um passado histórico que enxergava o sujeito surdo como intelectualmente prejudicado e, por isso, incapaz de aprender. Utilizar o conceito de textura na análise de textos redigidos por pessoas surdas é, portanto, importante para dar-nos a segurança de afirmar que não saber como dizer, não significa não saber ou não ter o que dizer. Além disso, esses trabalhos apontam um dos possíveis e desejáveis objetivos de uma metodologia de ensino de PSLS: aumentar progressivamente o grau de textura das produções desses alunos. Afinal, ainda que seja possível mapear tais fatores de textualidade na escrita de estudantes surdos, sabemos que, muitas vezes, para que isso se dê é necessário contar com a boa vontade de quem lê; sabemos também que a interação surdos e ouvintes na vida em sociedade nem sempre é regada de tão boa vontade assim, o que, no fim das contas, resulta em exclusão justificada pela tal dificuldade de comunicação (exclusão essa, que começa dentro do espaço escolar).

Logo, é papel do professor de português como segunda língua apoiar o seu aluno na difícil trajetória de "tornar-se compreensível" ao mundo e "tornar compreensível" o mundo, para que, ao entrar no mundo adulto, o jovem surdo possa não depender tanto da tutela da comunidade surda, conquistando sua autonomia.

3. ENCRUZILHADAS E POSSÍVEIS VEREDAS: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade com os mecanismos utilizados em sala de aula.

(Geraldi, 2005, p. 34)

Ao longo deste capítulo, revisito alguns conceitos que julgo pertinentes à discussão de construção de uma metodologia de ensino de língua, para refletir sobre eles e, com isso, justificar minhas tomadas de posição. Isso porque, como adianta a epígrafe, toda metodologia é o reflexo de um arcabouço teórico que, por sua vez, revela um modo, dentre tantos possíveis, de conceber a realidade. E são essas concepções que norteiam, no fim das contas, toda a prática pedagógica: das estratégias de trabalho ao sistema de avaliação. Se proponho um (re)desenho metodológico para o ensino de PLS, faz sentido, então, que eu seja transparente quanto às opções políticas que orientam o meu pensar até para que seja possível contrastá-lo com o meu fazer, a fim de identificar as possíveis incoerências entre teoria e prática.

Importante ressaltar que uma pergunta norteadora acompanhou-me insistentemente ao longo de todo o processo reflexivo e é precisamente esta: *para que ensino o que ensino a alunos surdos?* Essa pergunta foi, na verdade, derivada de uma reflexão de Geraldi (2005) com quem concordo:

Em geral, quando se fala em ensino, uma questão prévia – para que ensinamos o que ensinamos?, e sua correlata: para que as crianças aprendem o que aprendem? – é esquecida em benefício de discussões sobre o como ensinar, o quando ensinar, o que ensinar, etc. Parece-me, no entanto, que a resposta ao “para que” dará efetivamente as diretrizes básicas das respostas.

Ora, no caso do ensino de língua portuguesa, uma resposta ao “para que” envolve tanto uma concepção de linguagem quanto uma postura relativamente à educação. Uma e outra se fazem presentes na articulação metodológica. Por isso são questões prévias. (Geraldi, 2005, p. 34).

Dito isso, passo a descrever como pensei a organização deste capítulo. Serão quatro subtópicos que se propõem a aprofundar as seguintes discussões: Concepções de linguagem; Abordagens pedagógicas para o ensino de PLS; Língua Espalhada e Ensino de escrita. Cada um desses subtópicos aparecerão divididos em duas partes: na primeira delas, discuto o(s) conceito(s) que envolve(m) o assunto principal, enquanto, na segunda parte, posiciono-me em relação à problemática, revelando os caminhos não impositivos que escolhi seguir para embasar a proposta metodológica desta dissertação.

3.1 Concepções de linguagem: qual delas adotar?

Ao menos três cartas podem ser dispostas à mesa quando pretendemos discutir as concepções de linguagem. A primeira delas entende a língua como expressão do pensamento. Começo descartando sem muitos rodeios essa concepção, porque dela deriva a premissa de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam. Basta conhecer um pouco do histórico de opressão e exclusão da comunidade surda no Brasil e nos lembrarmos das características da escrita de surdos que ainda não dominam a Língua Portuguesa para deduzirmos onde esse raciocínio irá parar. Prefiro por isso deter-me, então, às outras duas cartas.

A segunda delas concebe a linguagem como instrumento de comunicação e é derivada do pensamento estruturalista e transformacionista. As correntes que se apoiam nessa concepção destacam, com diferentes enfoques, o aspecto construtivo da linguagem em detrimento dos aspectos sociais (apesar de não negá-los). É dessa lógica de pensamento que herdamos, por exemplo, a prática, observável em muitas aulas de gramática, de análise de orações por meio da segmentação e da classificação de sintagmas e palavras. Mesmo quando pretende focar na função social da língua, essa concepção a entende como um mero instrumento de comunicação.

Já a terceira, deriva da corrente linguística da enunciação e entende a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais. Por essa via podemos entender, em uma visão menos reducionista e, adianto, mais interessante para o objetivo desta dissertação, a linguagem como atividade-constitutiva (Franchi, 2002).

Antes de justificar, como prometido, a minha tomada de posição concernente às diferentes concepções de linguagem, reafirmo a importância dessa discussão para pensar uma metodologia de ensino de PSLS, porque, como poderemos ver adiante, a escolha de uma concepção ou de outra altera significativamente a nossa prática pedagógica incidindo, por exemplo, na elaboração do material didático de ensino de língua para o aluno surdo.

3.1.1 Possível vereda: linguagem como atividade-constitutiva e como trabalho

Tomemos a segunda carta, aquela que enxerga a linguagem como instrumento de comunicação, à luz do questionamento-norteador que me propus. A pergunta que me faço, então, é: para que me ater a uma concepção de linguagem, no ensino de PSLS, que trará, conforme observou Geraldi (2013, p. 119), como resultado final apenas o conhecimento do sistema linguístico? Dominar uma segunda língua se resume a conhecer suas normas gramaticais? É bem verdade que essa é uma concepção a que recorrem muitos professores de primeira língua em suas aulas de gramática. Em se tratando de ensino de primeira língua, muito embora seja essa uma escolha bastante passível de crítica, é ao menos uma escolha justificável: ora, o que fazer

nas aulas de português com alunos que já dominam a língua? Não se ensina reza ao vigário, então ao menos que aprendam a refletir sobre o sistema linguístico que já utilizam: sua estrutura, sintaxe, morfologia e as nomenclaturas todas. Uma escolha questionável, mas vá lá. No entanto, qual é o sentido de ensinar nomenclatura a quem se quer domina o uso corrente da língua, como é o caso dos surdos?

De certo modo, talvez por hábito adquirido no ensino de primeira língua, mesmo com as devidas "adaptações", fora essa a concepção de linguagem que eu inconscientemente adotei naquela minha primeira aula sobre artigos (a que narrei na introdução desta dissertação). Apresentei-os segundo a definição do livro didático, fiz que aprendessem a classificá-los e a identificá-los, no entanto, preocupada demais com a transmissão do conhecimento sobre o sistema linguístico, esqueci-me de ajudá-los a usar essas palavras. E o resultado, como devem se lembrar, não foi dos mais satisfatórios.

Outra questão: focar na reflexão sobre o sistema linguístico leva-nos, naturalmente, a selecionar uma concepção de gramática. Geralmente, a que se adota é a tradicional normativa, presente na maior parte dos livros didáticos. No entanto, falta a essa gramática uma teoria mais consistente. Existe nela uma dualidade de doutrinas: a gramatical explícita (DGex), que é professada pelo professor ou pelo livro didático, e a implícita (DGimp), que precisa ser deduzida a partir das práticas de análise linguística, como bem observa Perini (1985). Muitas vezes essas duas doutrinas se chocam, causam confusão e incoerência e forçam o professor a se posicionar de modo autoritário: "as coisas são assim, porque são". Não só isso, as gramáticas tradicionais pretendem dar conta de todas as possibilidades linguísticas possíveis, buscando uma exaustividade que inexistente. Suas definições e critérios não dão conta dos fatos. Tudo isso coopera para que as tradicionais aulas de gramática sejam sempre muito confusas, imprecisas ou difíceis.

Diante de todo esse conflito, que torna o estudo da língua difícil até para nós, falantes nativos, fico me questionando por que transferir, sem pestanejar, esse imbróglio do ensino de primeira língua para o de PSLs? Se é difícil convencer um ouvinte de que a palavra "brilhar" deve ser classificada como um verbo de ação e não de estado, imaginemos o tamanho da dificuldade que é convencer alunos surdos, para quem *brilho*, o adjetivo, e *brilhar*, o verbo, têm o mesmo sinal. Como em um caso se trata de uma palavra que exprime qualidade e no outro, uma ação? E por que estamos entrando nessa discussão? De que maneira uma reflexão classificatória desse tipo auxilia o aluno surdo a escrever melhor?

Observando mais atentamente agora uma outra possibilidade ainda dentro da concepção de linguagem como instrumento de comunicação, que é enxergá-la como instrumento de comunicação, noto um risco. Nesse caso, como também pontua Geraldi (2013, p. 119), o resultado seria desenvolver no aluno habilidades de expressão e compreensão de mensagens. Habilidade desejável, é claro, mas, mais uma vez, é preciso que questionemos se dominar uma língua é simplesmente conseguir decodificar uma mensagem e minimamente se comunicar. Por essa via, terminaríamos por reduzir a linguagem a uma atividade meramente funcional e excluiríamos da conta a criatividade no uso da língua que também faz parte da expressão humana.

Por essa razão, opto por não seguir o mesmo caminho de algumas metodologias de ensino de língua estrangeira que oferecem aos seus alunos exercícios repetitivos (que solicitam apenas o preenchimento de lacunas) e diálogos prontos em situações artificiais, por meio de textos também artificiais. Essa lógica aplicada a aprendizes ouvintes de uma língua não materna é passível de críticas, mas é justificável: o que se quer é dar as ferramentas básicas de uso da língua, os usos mais comuns e cristalizados, quase que para garantir a sobrevivência em um país estrangeiro. Supõe-se que a posterior imersão na comunidade linguística estrangeira dará conta de apresentar a esse aprendiz o que os exercícios cristalizados não apresentaram: a língua em uso. Mas é preciso que nos lembremos de que a maior parte dessa complementação natural pedagógica se dá por meio da audição. Não podemos, portanto, ao querer elaborar uma metodologia de ensino de PLS, contar com esse subterfúgio.

Logo, não podemos resumir o ensino de língua para surdos à comunicação trivial, porque não se trata de uma questão de sobrevivência momentânea, não há um outro país para onde esse aluno possa um dia voltar, a fim de exercer ali a liberdade de se comunicar plenamente e sem restrições em sua primeira língua: a de sinais. O sujeito surdo sinalizante é um estrangeiro em seu próprio país e, por essa razão, vai precisar de mais do que aprender a cumprimentar e a comprar pão na padaria em Língua Portuguesa. Ele vai precisar saber o suficiente para se impor como sujeito e como cidadão, para ser capaz de superar as consequências da opressão que sofre enquanto minoria. E por não ouvir, só poderá aprender a língua dominante por meio da sua modalidade escrita e com a ajuda de um tutor, sendo por isso a escola e, especialmente, a disciplina de PLS tão fundamentais na vida desse aluno. Essa é uma das razões pelas quais a proposta de metodologia que trago nessas páginas procura não se contentar com uma visão meramente funcionalista da linguagem.

Apesar de toda a crítica acima exposta, reforço que não é o caso de caminharmos para um outro extremo: o de ignorar a parte estrutural da língua. Se por um lado, conceber a linguagem como instrumento de comunicação retira da equação o seu uso criativo, por outro, há que se concordar que toda língua tem uma base estrutural que precisa ser conhecida e dominada para que a comunicação se viabilize. O aprendiz surdo tem pela frente uma tarefa muito complexa: aprender a transitar entre duas línguas de modalidades completamente distintas. Logo, saber diferenciar as estruturas de ambas é uma habilidade desejável.

Sintetizo, portanto, as conclusões parciais das reflexões acima tecidas da seguinte forma:

1. Não acredito ser o ideal tomar a concepção de linguagem como instrumento de comunicação como fundamento para uma metodologia de ensino de PLSL, porque falta a ela explorar a dimensão criativa da linguagem;
2. Por outro lado, também não é o caso de ignorar o estudo das estruturas linguísticas recorrentes, fundamentais para a viabilização da comunicação;
3. Quando for necessário, então, recorrer a uma reflexão estrutural da língua, é preciso questionar se a gramática que tradicionalmente utilizamos no ensino de português L1 mais ajuda ou atrapalha no ensino de PLSL.

Essas conclusões prévias me levam a refletir e reiterar o entendimento de Franchi (2002) a respeito da relativa indeterminação da linguagem: parte dela é, de fato, previsível, tão previsível que pode ser descrita e normatizada, mas parte não é: se altera conforme a prática imaginativa dos seus usuários e as demandas da situação de comunicação.

Bem repetindo Humboldt, a linguagem é um processo, cuja forma é persistente, mas cujo escopo e modalidades do produto são completamente indeterminados; em outros termos, a linguagem, em um de seus aspectos fundamentais é um meio de revisão de categorias e criação de novas estruturas (Franchi, 2002, p. 32).

A linguagem não é, portanto, mero instrumento de comunicação. Ela é o que nos constitui como seres humanos.

A produção da linguagem responde a uma necessidade interior, inata, do homem (...) ela não é somente esse veículo externo, destinado a manter o intercâmbio social, mas um fator indispensável ao desenvolvimento do poder intelectual do homem e para que tenha acesso a uma visão do mundo (HUMBOLDT, 1936, p.151) (Franchi, 2002, p. 28).

Concordo, por fim, com Possenti (1996, p. 37-38) quando diz que "o modo de conseguir na escola a eficácia obtida nas casas e nas ruas é imitar da forma mais próxima possível as atividades linguísticas da vida". Por isso, optei, nesta dissertação, por adotar a concepção que compreende a linguagem como atividade-constitutiva e como trabalho: um meio de revisão de categorias, criação de novas estruturas e negociação de sentidos, que sofre a interferência da prática imaginativa e também serve como instrumento de retificação. Isso porque as "atividades

linguísticas da vida", a que as aulas de língua devem imitar, não são nem totalmente estruturadas, nem totalmente imaginativas e nem sempre funcionais.

Dominar uma língua o suficiente para deixar de ser estrangeiro em seu próprio país significa compreender todas essas dimensões da linguagem e ter a consciência de que é preciso trabalhá-la até que a comunicação se dê satisfatoriamente. Gosto por isso de pensar que uma metodologia de ensino de PLS ideal é aquela capaz de oferecer ferramentas ao aluno surdo para *trabalhar* a sua segunda língua.

3.2 Abordagens pedagógicas para o ensino de PSLS

Três diferentes abordagens pedagógicas deixaram marcas históricas no processo de escolarização dos estudantes surdos: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo.

No primeiro cenário, dominante ao longo de todo o século XIX, a língua de sinais era praticamente invisível. Políticas de repressão foram adotadas dentro e fora do espaço escolar, porque se acreditava que a prática da sinalização atrapalhava o processo de oralização, uma vez que os alunos tendiam a recorrer àquilo que era mais fácil para eles. Sá (1999) conceitua da seguinte forma essa abordagem:

A abordagem educacional oralista é aquela que visa a capacitar a pessoa surda a utilizar a língua da comunidade ouvinte na modalidade oral como única possibilidade linguística, de modo que seja possível o uso da voz e da leitura labial tanto nas relações sociais como em todo processo educacional. A língua na modalidade oral é, portanto, meio e fim dos processos educativo e de integração social (Sá, 1999, p. 69).

A julgar por essa conceituação e por todo o histórico de opressão aos alunos surdos na época em que essa abordagem fora adotada, podemos dizer que um dos seus objetivos era incluir socialmente o surdo, minando a sua identidade. O ideal era conseguir que os alunos atingissem um nível de proficiência oral e em leitura labial suficiente para que conseguissem se fazer passar por ouvintes. Não deixar aparente a deficiência auditiva era o objetivo. Por essa razão a escola se convertia em centros terapêuticos e os métodos pedagógicos utilizados pelos professores de Língua Portuguesa consistiam em treinamentos fonoarticulatórios. Por essa lógica, não surpreende notar que a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso do indivíduo surdo na aprendizagem da segunda língua era atribuída a ele mesmo. O problema não era da metodologia até então abordada pela escola e pelos professores, mas do aluno, que não se esforçava para articular bem os fonemas.

À época [do Oralismo], a escola para esse público era muito mais um espaço terapêutico do que necessariamente escolar. O trabalho dos professores não era apenas o de passar conteúdos e discutir conceitos, mas, sobretudo, o de reabilitação da fala, ainda que para tal utilizassem recursos muito próximos aos que eram utilizados com crianças ouvintes e os pressupostos de alfabetização se aproximavam muito (Vieira; Molina, 2018, p. 5).

Muito embora essa prática tenha perdurado por longos anos, seus resultados não foram satisfatórios. Os alunos que, com muito esforço, conseguiam oralizar e ler lábios não aprendiam a interpretar um texto adequadamente, também não passavam a escrever de modo mais proficiente. O que se tinha era uma leitura decodificadora dos textos. Nada mais distante dos ideais pretendidos nesta dissertação.

O segundo cenário, o da Comunicação Total, se apresentou como possibilidade justamente quando a escola se deu conta de que o Oralismo puro não trazia resultados

satisfatórios. Passou-se, então, a permitir o uso de gestos e sinais, além da oralização, para facilitar a comunicação com alunos surdos.

Na década de 1980, a insatisfação com os resultados alcançados no oralismo, o número crescente de pesquisas sobre as línguas de sinais e as pesquisas que comprovavam a superioridade no desempenho acadêmico das crianças surdas, filhas de pais surdos, resultou na entrada gradativa da língua de sinais na educação de surdos (Vieira; Molina, 2018, p. 147).

Essa abordagem, no entanto, não deixa de ser um braço do Oralismo, uma vez que seu objetivo final ainda é a reabilitação da fala.

A Comunicação Total seria e é entendida como parte do Oralismo, na qual os gestos são aceitos para estabelecimento de comunicação, considerados acessórios à aprendizagem e ferramenta de ensino para a oralização dos estudantes surdos (Vieira; Molina, 2018, p. 3).

Foi nesse período também, por volta da década de 1990, que se popularizou o uso indiscriminado de imagens durante as aulas de Língua Portuguesa. Até hoje essa é uma recomendação recorrente que vem dentro do pacote das adaptações recomendadas ao professor, sem nenhum adendo crítico a essa prática.

Evidentemente, o recurso às imagens é uma ferramenta imprescindível para o trabalho com um público cuja primeira língua é visual. O debate, então, não se deve voltar para o uso ou não uso dessa estratégia, mas para a maneira como nós a utilizamos.

São comuns nesse contexto instruções para, por assim dizer, etiquetar o mundo para os surdos, escrevendo-se em todos os lugares os nomes das coisas e, em alguns casos, utilizam-se alguns sinais da Libras como forma de recursos mnemônicos (Vieira; Molina, 2018, p. 13).

À época da Comunicação Total, a linguagem era entendida como instrumento de comunicação. Por essa razão, as imagens eram utilizadas como uma forma de representação gráfica de uma palavra ou sinal. Assim, as palavras eram apresentadas soltas aos alunos, de modo descontextualizado, desconsiderando o caráter polissêmico tanto da imagem, quanto da própria palavra. Vieira e Molina (2018) dão como exemplo algumas figuras retiradas de um material que era disponibilizado por uma clínica de Minas Gerais e pelo Ministério da Educação às escolas no ano de 1998:

Figura 1 — Página do livro: Exercícios psicomotores e psicopedagógicos anteriores à alfabetização: Projeto Comunicar



Fonte: Caldeira (1998)

As autoras passam, então, a descrever todas as possíveis confusões conceituais que cada uma dessas imagens poderia causar ao aluno. Uma delas chama a minha atenção: a que tenta representar o adjetivo "esperto". Para fazer uma associação adequada entre a imagem e o adjetivo, uma gama de informações prévias, que não são dadas pelo livro ao aluno, é necessária. Quais as chances de que um aluno que desconheça o significado dessa palavra e nunca a tenha visto em qualquer contexto - menos ainda a ouvido - consiga deduzir que esperto é aquele que é atento e vigilante e não aquele que pula o muro? Há ainda acepções menos óbvias para esse adjetivo que só poderiam ser percebidas dentro de um contexto: se esperto é o malandro, então o adjetivo é sinônimo de trapaceiro; se a água é que é esperta, o que queremos dizer é que está morna.

A página ainda mistura verbos, adjetivos e substantivos sem apresentar a posição sintática de uso dessas palavras, ou suas possibilidades de flexão e derivação. De que maneira, então, um exercício como esse auxilia na prática de leitura e escrita de um aluno surdo?

Reservo aqui um espaço para pontuar essa discussão, porque muito embora o livro não esteja mais há muitos anos arrolado nas recomendações do Ministério da Educação para o ensino de português segunda língua, a "etiquetagem do mundo" ainda é uma herança dos tempos de Comunicação Total e uma tentação para o professor de Língua Portuguesa - mesmo lidando ele com crianças mais velhas. Digo por experiência própria, porque já me vi, mais de uma vez, reproduzindo estratégia semelhante a essa, especialmente quando diante de um aluno que apresenta escasso repertório vocabular, sendo incapaz de reconhecer palavras de uso corrente. É demasiadamente tentador fazer uma listinha das "palavras que a gente tem que saber", acompanhadas de uma imagem cada uma, e entregá-la a esse aluno junto com uma súplica para que a decore de cabo a rabo. Mas talvez esse não seja o jeito mais inteligente de ajudar um aluno a ampliar adequadamente o seu vocabulário e não é possível que essa seja a melhor maneira de inserir imagens em nossas aulas.

Descarto, assim, por todas as razões acima descritas, as práticas vigentes nos séculos XIX e XX para a educação de surdos e acato, em consenso com os teóricos contemporâneos e com as leis vigentes, o Bilinguismo como abordagem pedagógica básica da proposta metodológica desta dissertação.

3.2.1 Possível vereda: o Bilinguismo

Pode-se mudar os nomes das abordagens, chamando-as de filosofias, pode-se mudar aparentemente a forma de trabalho, mas se os pressupostos internos de quem é o Surdo e do que se faz por ele e por que não forem revistos, todos os profissionais estarão a serviço do desserviço, isto é, manter a situação da mesma forma que anteriormente. A grande pergunta que se deve fazer é: a serviço de quem e para quê? Aparentemente, apesar das mudanças sentidas e vistas até agora, o objetivo de um trabalho baseado em Sinais, como o que vimos até este momento, pode continuar sendo o mesmo do oralismo. (Moura, 2000, p. 60).

Para não estar a serviço do desserviço, como argumenta Moura (2000), retomo a pergunta que me propus fazer em toda essa discussão: para que ensino o que ensino a alunos surdos? Nesse momento, mais precisamente, para que escolho adotar uma abordagem bilíngue quando penso em ensinar Língua Portuguesa a alunos surdos?

São várias as respostas que encontro para essa pergunta. Sobretudo, é preciso dizer que o bilinguismo é mais que uma abordagem pedagógica, é também e, especialmente, uma proposta de política linguística que envolve não apenas a comunidade escolar, mas também o Estado e a família e vem se compondo ao longo do tempo desde a Lei de nº10436/2002, que reconhece a Libras como língua legítima da comunidade surda; passando pelo Decreto nº 5426/2005, que regulamenta a lei anteriormente citada; até o PNE 2014 que mais claramente defende a oferta de

uma educação bilíngue. Adoto, portanto, essa abordagem em respeito à luta de boa parte da comunidade surda que deseja ver sua primeira língua reconhecida e deseja poder utilizá-la livremente, e em consonância com a lei, que enxerga essa prática como a ideal para uma comunicação efetiva e fluente para o sujeito surdo sinalizador. Concordo, assim, com Vieira e Molina (2018) quando dizem que:

"O bilinguismo é muito mais do que a exposição a duas línguas, é parte de um projeto maior de empoderamento do surdo e propicia que o papel da escola seja cumprido na construção de conhecimento e na constituição autônoma dos estudantes" (Vieira; Molina, 2018, p. 19).

Mas há também razões de ordem técnica para que o bilinguismo seja acatado em detrimento das abordagens oralistas. É interessante ensinar a Língua Portuguesa a partir do contraste com a língua de sinais para que os alunos tenham a possibilidade de acessar mecanismos linguísticos prévios da sua primeira língua que fundamentem sua aprendizagem na língua segunda. De acordo com Rinaldi

A Libras para os surdos, assim como o português falado, para os ouvintes, fornecerá todo o aparato linguístico-cognitivo necessário à utilização de estratégias de interpretação e produção de textos escritos: ativação de esquemas e consequente criação de expectativas, inferências, configuração de hipóteses: contextualização e explicações metalinguísticas das estruturas linguísticas do texto, principalmente daquelas específicas da Língua Portuguesa, de difícil apreensão pelo surdo (Rinaldi, 1997, p. 150).

Dessa forma, quando falamos em bilinguismo, falamos em dar a cada língua, seja a Libras seja o português, o espaço e o estatuto que lhes cabem. A ideia, portanto, é trabalhar para separar as duas línguas (não sobrepô-las, como na Comunicação Total) e fazê-las trabalhar de modo colaborativo. Por essa razão, praticar essa abordagem implica conhecer as duas línguas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo.

Quando Rinaldi (1997) afirma que a Libras pode funcionar como um aparato linguístico-cognitivo para a aprendizagem da segunda língua, ele toma como assertiva a Teoria da Interdependência Linguística (TIL) proposta por Cummins e Swain (Cummins; Swain, 1986). Deveríamos, no entanto, antes de concordar com ele, nos questionar se essa teoria é também aplicável ao relacionamento entre duas línguas de modalidades distintas: uma visual-espacial, outra oral-auditiva e sua versão gráfica. Sem essa resposta em mãos, não faria muito sentido adotar o bilinguismo senão por ideologia política. Felizmente, Sousa (2015) fez a si essa mesma pergunta e poupo-nos boa parte do trabalho ao encontrar evidências para a aplicação da TIL em surdos aprendizes de Língua portuguesa e inglesa, provando que a diferença de modalidade entre as línguas não é empecilho à retroalimentação delas.

Simplesmente expor o aluno surdo a dados de uma segunda língua oral, sem permitir que ele desenvolva adequadamente a sua primeira língua, não seria suficiente para o aprendizado

daquela, justamente porque faltaria a esse estudante repertório linguageiro. No entanto, conforme Vieira e Molina:

partindo do conhecimento da primeira língua, o contato com a segunda língua através dos diferentes tipos de textos deve ser visto como uma ferramenta importante na apropriação da escrita, uma vez que os sujeitos surdos passam a ter acesso às características inerentes à outra língua (aspectos sintáticos, morfológicos, discursivos, ortográficos e semânticos). (Vieira; Molina, 2018, p. 92)

Tendo, assim, reafirmado meu posicionamento a respeito da abordagem bilíngue e da sua importância para o ensino de Língua Portuguesa a surdos, bem como para o empoderamento dessa comunidade, dou um passo adiante permitindo-me, agora, um novo questionamento. Se é verdadeira a afirmação de que o aprendizado por um aluno surdo de uma segunda língua de modalidade oral não se daria de modo satisfatório sem que ele desenvolva antes a sua primeira língua, não seria também verdade dizer que dificuldades originadas na aquisição da primeira língua (a de sinais) não seriam também refletidas na segunda (a Língua Portuguesa)?

Faço-me essa pergunta porque, se concordamos todos - academia, Estado e comunidade surda - que uma abordagem bilíngue no ensino de PSLS é uma alternativa válida que deve estar à disposição do aluno surdo e sua família, precisamos entender quais as implicações práticas da escolha de se ensinar Língua Portuguesa apenas em sua modalidade escrita, com intermediação da língua de sinais, essa que é uma escolha recente.

Neves faz questão de nos lembrar quatro pontos que distinguem a aprendizagem de uma segunda língua por surdos da realidade de qualquer ouvinte aprendiz de uma L2:

(a) trata-se do aprendizado de uma segunda língua e modalidade; (b) o aprendizado é restrito à escrita; (c) pode haver diferentes contextos de aquisição da primeira língua e (d) a segunda língua é a língua majoritária do local onde vive [o surdo] (Neves, 2017, p. 46).

Os diferentes contextos de aquisição da primeira língua, um dos pontos levantados por Neves, é uma realidade muito preocupante que afeta diretamente a rotina dos professores que ministram a surdos. É bastante comum que o professor se depare com alunos que só tiveram acesso ao ensino formal de Libras ou mesmo à mera exposição a essa língua depois de crescidos. Em minha experiência mesmo, conheci crianças que viveram praticando uma gestualidade inventada no ambiente familiar até os seus 7 anos de idade, outras que ficaram por anos isoladas em uma escola comum assistindo a aulas em Língua Portuguesa sem terem acesso ao ensino formal da sua primeira língua durante quase todos os anos iniciais da educação básica! Evidentemente, esses são os que mais apresentam dificuldades com o aprendizado da Língua Portuguesa escrita, único objeto do professor de PSLS. Há ainda estudantes que até foram estimulados cedo em língua de sinais, auxiliados por escolas especiais, mas que não conseguem

praticá-la no ambiente familiar, uma vez que os seus familiares são ouvintes e não dominam a língua.

As particularidades apontadas por Neves (2017) deveriam nos levar, então, a duas preocupações: a primeira, cuidar da relação desse aluno com a língua de sinais, considerando que o espraio da primeira língua provavelmente irá afetar o aprendizado da língua segunda, especialmente quando o que se quer é que a primeira apoie a segunda, como no caso da abordagem bilíngue no ensino de surdos. A segunda, auxiliar o aluno a separar as gramáticas das duas línguas com as quais convive, de modo a oferecer ferramentas para que ele supere as dificuldades inerentes ao processo de aprendizagem da segunda língua, fazendo com que a Libras e a Língua Portuguesa trabalhem juntas mas não sobrepostas.

Uma proposta metodológica de ensino de PLS que não tenha no horizonte essas duas preocupações, certamente não é uma proposta capaz de colocar em prática uma educação eficaz e verdadeiramente bilíngue. Estaríamos apenas alterando nomenclaturas e trabalhando "a serviço do desserviço", para retomar a citação de Moura (2000) com a qual abri essa discussão.

Por essa razão, separarei, daqui em diante, algumas páginas para que me aprofunde nessas duas preocupações.

3.3 Língua Espraída: um risco implicado

Para tentar ilustrar aqui o conceito de *Língua Espraída* do modo mais didático que consigo, retomo um fato engraçado da minha infância. Estávamos minha irmã caçula (com seus 4 ou 5 anos) e eu (beirando as 8 primaveras) sentadas no sofá, competindo para ver quem melhor bajulava mamãe. Tive a ideia, então, de criar improvisadamente um poema de amor. Saiu disso algo como: "mamãe você é um amor/ tão linda quanto uma flor/ e eu te dou meu coração/ com carinho e gratidão". Rimas pobres, eu sei, mas o mínimo de coerência. Fui aplaudida, ganhei beijinhos. Minha irmã, então, que estava naquela fase de querer imitar tudo o que a mais velha fazia, resolveu que iria também se arriscar em um belo poema de amor. Para isso precisou se esforçar bastante, porque o vocabulário não era ainda muito vasto: "mamãe, você é tão linda, mas tão linda... (momento de hesitação) / que quando eu te vejo no ar... / eu começo a... cacarejar". Rimos, é claro.

Frustradíssima com a não aceitação do seu poema pelo público, minha irmã pôs-se a chorar, ao que minha mãe se viu obrigada a explicar o porquê das risadas: quando pretendemos fazer um poema de amor, precisamos encaixar nas frases desse texto palavras de carinho e de

elogio. Se ela diz que cacareja, então ela é uma galinha. Se ela é uma galinha, sua mãe também o é. E, em nossa cultura, chamar a si mesmo ou a mãe de galinha não é exatamente um elogio.

Explico, agora mais teoricamente, o que aconteceu com a minha irmã nessa ocasião. Por ser ainda muito nova, a pobre menina ainda não havia entrado na ordem do discurso, não havia ainda percebido que um enunciado com sentido não é feito por livre associação de palavras. É preciso que haja, entre o eixo sintagmático (metonímico) e o paradigmático (metafórico), uma "amarração a um sentido passível de ser compartilhado" (Riolfi, 2015, p. 17). No exemplo acima, então, a frase "eu começo a..." não poderia ter sido associada a "cacarejar", dada a situação discursiva. Essa consciência é, então, imprescindível para evitar o advento da *Língua Espraiada*: quando o indivíduo se utiliza da primeira língua com liberdade irrestrita, de modo tão imprevisível, que faz com que ninguém entenda o que ele quer dizer.

Esse fenômeno é comum na infância, tão comum que não nos preocupamos com ele, pelo contrário, nos divertimos! No entanto, esse descompasso deveria desaparecer à medida em que o indivíduo sofre a castração simbólica freudiana e entra na ordem do discurso, porque a consequência desse processo é o assujeitamento linguístico. Porém temos nos deparado em sala de aula, cada vez mais, com sujeitos que não parecem estar tão assujeitados assim à língua que a escola considera ideal.

Para que entendamos por que o espraio é um risco dos tempos contemporâneos, precisamos antes entender por que essa não era uma preocupação no passado. Vivíamos em uma sociedade patriarcal na qual instituições como a escola assumiam para si o papel de normatizar o indivíduo a qualquer custo. Na história da educação de surdos, essa constatação fica evidente ao avaliarmos o papel que a escola assumia à época do Oralismo: mais que educar, o que se pretendia era normalizar o sujeito surdo forçando-o a aprender a Língua Portuguesa mesmo quando essa não era a escolha mais confortável para o aluno. Isso porque, no raciocínio dualista da época, o significante surdo era sinônimo daquele que não sabe falar, ler ou escrever com adequação (para não dizer que não sabe pensar). Logo, era necessário enquadrá-lo na cultura ouvinte e na língua dominante entendida como a adequada (uma vez que a língua de sinais não era sequer validada como língua), nem que para isso fosse necessário utilizar a violência. O método, sem dúvida questionável, que se adotava à época - tanto para ouvintes quanto para surdos -, no entanto, favorecia o processo de assujeitamento do indivíduo a algum significante por meio da função paternalista. Sendo assim, a educação era um instrumento útil para viabilizar a entrada do sujeito na Cultura por meio da simbolização.

Ocorre que, na contemporaneidade, temos recuado dessa posição paternal para uma outra maternal e, nessa posição, não fazemos grandes exigências de adequação ao indivíduo em formação por medo ou por excesso de liberdade. Essas transformações advindas do mundo pós-moderno levaram-nos a reduzir o poder da castração simbólica sobre nós, necessária para que passássemos a ser regulados pelo superego, superando as etapas narcísicas da construção do eu. Nessa toada, não só o aluno se desobriga de se assujeitar ao Outro e, conseqüentemente, à linguagem, como também o professor se desobriga do papel de educar, quando isso lhe custa muito esforço.

Resultado disso são sujeitos que não conseguem articular os eixos metafóricos e metonímicos da sua própria primeira língua e, assim, nem compreendem o outro nem se fazem compreender, acabam não dizendo coisa com coisa. Eis o fenômeno do espriamento linguístico instaurado.

O sujeito afetado por esse fenômeno dá sinais da sua condição, como demonstra RIOLFI (2019):

A análise das produções textuais de sujeitos de faixas etárias variadas, submetidos a graus de escolarização diversos mostra que, em maior ou menor medida, a Língua Espriada não consiste em um fenômeno isolado. Ao contrário, parece estar ganhando contorno de epidemia. Sua característica é levar o falante a se mostrar incapaz de incluir o que deveria (conhecimentos enciclopédicos e pragmáticos, por exemplo) no cálculo do sentido. As vítimas da epidemia da Língua Espriada sofrem de um tipo bastante localizado de dificuldade de leitura: os efeitos de estilhaçamento na compreensão de uma dada sequência verbal que leva a leitura a ser realizada de modo fragmentado. Seu modo de utilizar a língua leva-os, ao confrontarem-se com um segmento linguageiro, a agarrarem-se em uma parte e, preso nela, fazer com que a leitura permaneça literal e fragmentada (Riolfi, 2015, p. 19 e 20).

Para os incrédulos que duvidam que esse fenômeno possa atingir seres humanos maiores de cinco anos, mais um relato. Certa vez, enquanto estagiava em um colégio de elite, acompanhei a aplicação de uma avaliação de Língua Portuguesa do 6º ano. Em um dos exercícios, os alunos foram convidados a descrever uma dada imagem. A ilustração trazia um rapaz negro, de uma perna só, gorro vermelho na cabeça e uma tanga vermelha na cintura; também havia ali um computador sobre uma mesa e um objeto retangular, preto, no chão, ao lado da mesa, do qual saíam traços semicirculares (representando um sinal de internet). Bastava, então, que os alunos descrevessem o que viam, não era necessário, nesse primeiro momento, sequer que fizessem uma interpretação mais complexa da imagem e do texto verbal que a acompanhava. Para a surpresa da professora titular da turma (a qual eu auxiliava), um aluno escreveu em sua prova que o menino que aparecia na imagem estava tomando banho e deixara cair seu sabonete. Assustada, a professora mostrou a mim a resposta, perguntando se eu

conseguia entender qual fora o raciocínio do aluno para chegar a ela, mas eu também achei impossível reconstruir o fio da meada. Perguntamos a mais dois ou três professores de língua o que achavam, mas todos se surpreenderam tanto quanto nós com a resposta. A saída era questionar oralmente o próprio aluno acerca do seu raciocínio.

Fizemos isso. Mostramos ao garoto novamente a imagem e pedimos para que ele a descrevesse oralmente. Ele, no entanto, repetiu convicto a história que havia redigido em sua prova: um garoto, tomando seu banho, deixa cair seu sabonete. Quando questionado onde estaria o tal sabonete, o menino apontou para o objeto preto retangular que estava sobre o chão. Mas o que o levou a crer que aquilo era um sabonete e não um modem, como era de se esperar? Ora, havia na imagem "um menino negro com uma **toalha** vermelha amarrada na cintura". Mas ele não conhecia a representação de um saci? Conhecia sim, mas esse da imagem não vinha com o cachimbo, então, o aluno resolveu descartar essa hipótese. E o computador que estava ali também sobre uma mesa? Como pode o computador estar em um banheiro? Esse dado o aluno escolheu deliberadamente ignorar mesmo.

Diferentemente da história do poeminha de amor, certamente essa já não tem mais tanta graça para um professor de língua.

Embora o relato acima tenha sido retirado de uma aula de português primeira língua, não são raras as situações em que nos deparamos, nas aulas de PSLS, com interpretações disparatadas, leituras fragmentadas e raciocínios demasiadamente erráticos para serem logicamente reconstruídos, mesmo em língua de sinais! Essa situação acontece entre os surdos sinalizadores considerados proficientes (porque, como qualquer um, estão também eles sujeitos ao afrouxamento simbólico da pós-modernidade), mas principalmente entre aqueles que demoraram a ingressar no ensino regular e a ter contato formal com a Libras (muitas vezes experienciando uma variedade gestual inventada no ambiente familiar por anos e que é logo descartada quando chegam à escola). E não são poucos os surdos nessa condição!

Para esses, a Libras é uma "primeira língua postiça", usando aqui a expressão cunhada por Barzotto (2013), porque não corresponde exatamente àquela língua do primeiro círculo social, a qual o aluno se assujeitou quando entrou na ordem da linguagem. A consequência disso é uma sensação de afasia, porque, embora haja intenção comunicativa, esse sujeito não pode se expressar com os recursos que até então conhecia, mas também não encontra significante para dizer aquilo que gostaria de dizer. E então, ele se depara com um grande risco: "abrir mão do registro linguístico que lhe garantia alguma fluência sem chegar a construir nenhum modo de dizer que possa servir de substituto" (Riolfi, 2015, p. 15).

Trago à tona essa discussão porque estamos propondo uma educação bilíngue em que o aluno acessa a segunda língua por intermédio da primeira. Se, no entanto, até mesmo com a língua de sinais ele não se dá, como garantir uma aprendizagem eficaz da Língua Portuguesa? Essa não deve ser, portanto, uma preocupação apenas do professor de Libras, mas também do professor de Língua Portuguesa para surdos, senão de todos os envolvidos na educação desse aluno.

Seguindo esse raciocínio, é fácil perceber que não basta inserir em sala de aula um professor bilíngue ou um intérprete e acreditar que tudo está resolvido e que a informação será, agora sim e certamente, apreendida por todos. Tampouco é o caso de voltarmos à era patriarcal, a fim de forçarmos, por meio da violência, o aprendizado seja da língua de sinais, seja da Língua Portuguesa. É preciso encontrar uma outra saída.

3.3.1 Possível vereda: a aceitação do que se é e do que vier

Para iniciar a procura pelas veredas que nos conduzam à saída dessa situação pandêmica que parece ser a *Língua Espreada*, proponho que comecemos por não atribuir toda a responsabilidade ao aluno e o seu histórico de vida. É bastante fácil que nós, na condição de professores de PSLs, encontremos desculpas as mais diversas para não ensinar; desculpas que vão desde a própria condição de surdez do aluno até o seu histórico desajustado que o levou a ingressar muito tardiamente na escola regular, ou seu ambiente familiar que não é o ideal para o pleno desenvolvimento da criança que está em nossa frente, sob os nossos cuidados. Fechamo-nos assim no sentimento de piedade para com o outro (pobre aluno, que não consegue aprender), mas também de autopiedade (pobre professor(a) que está impossibilitado de verdadeiramente ensinar nessas condições). Sendo assim, o primeiro passo que sugiro em direção à saída é o de aceitação da nossa responsabilidade de educar.

Somos nós os responsáveis pelo ensino de Língua Portuguesa ao aluno que chega até nós e a verdade é que não importa o que foi feito ou não feito nos anos precedentes, importa o que podemos fazer do momento presente até o último minuto de convívio com esse indivíduo que é o que é. Em outras palavras, "o professor deveria abrir mão de suas fantasias infantis de alunos idealizados e aprender a se virar com os alunos que, de fato, existem nas salas de aula" (Riolfi, 2015, p. 102).

Aceitar que somos os maiores responsáveis pelo ensino do objeto Língua Portuguesa significa, entre outras coisas, conforme Riolfi (2015, p. 184): não pactuar com os sintomas de sofrimento psíquico dos nossos alunos; não se sentir pessoalmente ofendidos por seus impasses

(os equívocos e as travas dos nossos estudantes não são propositais para nos provocar desconforto ou vergonha); não deixar de informar o que se esperava da produção ou da compreensão do sujeito em face daquilo que foi por ele apresentado, acreditando, por alguma razão, que ele não irá de qualquer forma atingir as expectativas; oferecer resistência à compreensão imediata de enunciados mal elaborados (forçando o aluno a negociar sentidos); não ter medo de legitimar a criação do aluno, quando ele tenta, do seu jeito, inscrever a sua singularidade no mundo.

Outra possibilidade que está diante do professor de língua, e que muito coopera para o aprendizado dos educandos, é a criação de espaços de acolhimento da dúvida, do erro e da curiosidade ao mesmo tempo em que não deixamos passar o "desajuste". Essa ideia parte do pressuposto de que não recebemos seres prontos, mas em formação: é esperado, portanto, de um lado, que esses venham incompletos e com dificuldades particulares ou mesmo que se demorem mais que o curricularmente previsto em determinados estágios da aprendizagem; por outro, o que se quer é que os professores não deixem as dificuldades se perpetuarem: a afetividade é um ingrediente fundamental para o acolhimento das dores do outro, mas ela não deve suplantar o dever de educar.

A cada um que se propõe educar, cabe encontrar um bom modo de "dar uma boa porrada" em que se desregulou. Essa "boa porrada", muito evidentemente, não é empírica. Estamos referindo-nos ao encontro com a morte, com a castração, com a surpresa, com qualquer nome que o leitor quiser atribuir ao real laciano (Riolfi, 2015, p. 120 e 121).

Após a aceitação da responsabilidade de ensinar o objeto Língua Portuguesa que nos cabe, siguro um segundo passo: o de ajudar o aluno a se aceitar.

Lembro-me, ao falar sobre isso, de uma aluna surda que enfrenta esse mal do curto-circuito linguístico. Consciente da sua condição, era comum que chorasse em todas as aulas de Língua Portuguesa, todos já estavam acostumados, inclusive, com esse comportamento. Sempre que possível, ela fugia de ter que escrever: sua escrita é costumeiramente mais curta que a dos demais colegas surdos da mesma faixa etária e ainda muito atrelada à língua de sinais (ou aquilo que ela supõe ser a língua de sinais, porque encontra dificuldades também na produção dessa língua), de modo que era sempre muito difícil compreender o que ela queria dizer em suas poucas linhas sem pedir-lhe a tradução sinalizada. Minha aluna via-se imersa, afinal, em um medo paralisante. Sobre isso, Paulo Freire afirma:

O difícil ou a dificuldade está sempre em relação com a capacidade de resposta do sujeito que, em face do difícil e da avaliação de si mesmo quanto à capacidade de resposta, terá mais ou menos medo ou nenhum medo ou medo infundado ou, reconhecendo que o desafio ultrapassa os limites do medo, se afunda no pânico. O pânico é o estado de espírito que paralisa o sujeito (Freire, 1997, p. 27).

Se cabe ao professor de PLS convidar o aluno para escrever, para entrar na ordem da escrita, cabe, então, também a ele auxiliar o estudante a aceitar-se, aceitar o seu histórico, para poder desvencilhar-se do medo de ler e escrever e, enfim, criar.

Trata-se de integrar as contingências que cercaram o nascimento e a vida progressa de cada um em seu momento atual, desistindo de obter uma explicação para o que é impossível de ser explicado. (...) Esta passagem [da escrita inócua para uma escrita autoral, subjetivamente trabalhada] pode ser resumida por meio da assunção da seguinte frase: "eu sou o que sou". A partir desta aceitação, a pessoa consegue transformar a tragédia da própria existência em um drama, de final imprevisível (Lacan 1959-1960 [1998]) (Riolfi, 2015, p. 197).

Para lidar com a angústia dessa menina, propus, em particular, uma conversa sincera com ela. Nessa conversa, ela pôde externar suas frustrações com a escrita e a leitura, novamente em meio a muito choro. Em resposta, deixei que chorasse uma última vez, mas preocupei-me mais em incentivá-la a sair desse lugar paralisante, afinal, se as condições históricas não podem ser mudadas, mudemos a nós mesmos. Da minha parte, fazia o que fosse necessário: exercícios extras pensados para ela; tempo para que exercitasse sua prática de leitura com calma, perguntando o que desejasse; oportunidades de reescrita sempre que necessário, entre outras estratégias - a única condição era que déssemos por encerrado o muro das lamentações. O combinado tem funcionado até o momento presente.

Por fim, um terceiro passo para sairmos desse impasse, pode ser aceitar aquilo que vier, como vier e trabalhar a realidade a partir de como ela se apresenta. Ciente de que pode não estar tão assujeitado assim à linguagem quanto o que se espera dele, é comum que o aluno procure disfarçar os sintomas do seu espraçamento. Voltando ao exemplo dessa minha aluna, um de seus subterfúgios favoritos para invisibilizar suas dificuldades era a cópia. Ela, pois, saía copiando absolutamente tudo e qualquer coisa em qualquer contexto. Nas avaliações nenhuma questão se salvava desse hábito: todas as respostas eram recortes ou de outros enunciados de questões ou do texto inserido pela professora para ser analisado. Nem sempre o recorte respondia ou fazia qualquer relação com a pergunta, o que tornava o recurso na maioria das vezes ineficaz. No entanto, a ineficácia do método não era suficiente para fazer com que ela largasse o hábito de sair copiando o que bem entendesse.

Ler e escrever eram desafios grandes demais e, como descrito mais acima, essa garota era tomada por um medo paralisante que a impedia de ao menos tentar. Mais fácil, então, era recorrer a um texto já arrumado, que viesse de pronto conformado às expectativas sociais. Copiando, seus textos poderiam não dizer nada, nem levar a lugar algum, mas ninguém se daria ao luxo de dizer que aquilo não era Língua Portuguesa como manda o figurino. É preciso, então, que, como professores, atentemo-nos a mais esse sintoma:

Uma de suas facetas [da Língua Espreada], portanto, é o texto "arrumado demais", "limpo demais", "excessivamente padronizado". Nesse caso, o excesso de arrumação é um curativo para a desagregação, para o curto-circuito das palavras. Por esse motivo, tanto a desagregação declarada quanto sua ocultação por meio de artifícios que em nada se relacionam com a possibilidade de articulação por parte do aluno são o mesmo e único fenômeno: mostra a produção de alguém que ainda não conseguiu se inventar, permanecendo ou congelado no narcisismo infantil ou chapado nas primeiras identificações que consistem os ideais (Riolfi, 2015, p. 166 e 167).

Pensando nisso, é importante que o aluno seja incentivado a utilizar a variedade linguística que tem, é preciso *deixar vir* as inconsistências, o desarranjo, a dúvida, o estranho, para que possamos, nós, professores, remediar conforme a gravidade do sintoma, construindo, junto ao aluno, outros modos de dizer. Na prática, com essa aluna do relato o jeito foi praticamente proibir as cópias e incentivá-la a escrever com os recursos que tinha mesmo. Em princípio, eu faria o esforço de ir até ela, de tentar compreendê-la, de apertar a tecla SAP quando necessário e, aos poucos, na medida em que ela avançasse no aprendizado tanto da sua primeira língua, quanto da segunda, caminharíamos em direção a uma escrita mais autônoma. Essa reflexão, nos leva, assim, a uma outra: como ensinar a escrever?

3.4 Ensino de escrita e leitura: enfoques e concepções

Assim como a linguagem pode ser tomada em diferentes acepções, também a escrita pode ser entendida como expressão de um código linguístico ou como um modo de enunciação.

À época do Oralismo, quando as aulas de português eram inteiramente voltadas para ensinar o aluno a pronunciar fonemas, acreditando que saber falar teria como consequência saber escrever, as práticas didáticas denunciavam um entendimento de escrita como um código que materializa a fala. Esta dissertação, no entanto, não poderia tomar para si essa concepção, uma vez que assumiu anteriormente uma ideia sociointeracionista de linguagem. Logo, se concordamos que a enunciação pela escrita é uma forma de linguagem e tendo já assumido linguagem como trabalho, faz sentido que adotemos agora o entendimento de que a escrita é um modo de enunciação, que revela uma construção social e coletiva.

Como atividade discursiva, o foco é colocado no texto e não nos vocábulos e a aprendizagem deixa de ser conduzida pelo professor e passa a ser vista como resultado do processo interativo entre professores, alunos e textos. São as situações de uso da escrita que possibilitam a apreensão da convencionalidade da Língua Portuguesa (PEREIRA, 2014, p. 148).

Sendo assim, o desenho metodológico aqui proposto tem no seu horizonte a certeza de que, para aprender a escrever, não basta memorizar a imagem visual de palavras diversas; também não basta decorar sequências frasais prontas; assim como não basta decorar as regras da

gramática (muito embora elas contribuam para a construção textual). Há que se fazer algo mais. Resta saber o quê.

Um passo de cada vez, começo recuperando o momento histórico em que pensadores revolucionam o ensino de escrita, quando decidem colocar no centro das práticas pedagógicas do ensino de língua o texto e não a gramática; o processo e não o produto; o aluno, não o professor. Falo dos anos 80 e destaco nessa reflexão dois pensadores que norteiam bem essa lógica: Lucy Calkins, nos Estados Unidos, e o professor João Wanderley Geraldi, no Brasil.

Na tentativa de resumir simplificada o raciocínio linguístico que se desenvolveu em torno da escrita a partir, especialmente, desses professores, posso dizer que a escrita, enquanto fato social, constrói-se em meio a um processo dialógico inacabado.

É processo, porque precisa moldar-se aos dinamismos da linguagem, precisa atualizar-se em relação ao contexto e isso requer reflexão, mecanismos de edição, uma eterna busca para tentar dizer o que se quer dizer:

Muitos estudantes de segundo grau realmente acreditam que escrever um ensaio é sentar-se à escrivaninha, pegar uma caneta e, então, escrever uma ideia central seguida por três parágrafos de apoio! Não é de se admirar, então, que tantos estudantes produzam uma escrita aborrecida e desleixada. Estão utilizando uma estratégia errônea para escrever. Não se dão conta de que somente através da reflexão, rascunho, revisão, comunicação com outras pessoas e, às vezes, mais reflexão ainda, a maioria dos escritores consegue saber o que pretendem dizer (Calkins, 1989, p. 29).

Escrita é também diálogo, um diálogo entre o escritor e o texto. Isso porque, ao escrever, é preciso considerar o jogo de atuação que se inscreve no texto, as expectativas do interlocutor, bem como o já-dito e o não-óbvio. Nesse ponto, vale ressaltar a pertinência do trabalho com os gêneros textuais, considerando que são eles que possibilitam a nossa interação com o outro e neles a escrita se inscreve. Nas palavras de Bakhtin (2010):

Se os gêneros do discurso não existissem e nós não tivéssemos seu domínio e se fosse preciso criá-los pela primeira vez em cada processo de fala, se nos fosse preciso construir cada um de nossos enunciados, a troca verbal seria impossível (Bakhtin, 2010, p. 302).

No entanto, a forma como a noção de gênero costuma ser abordada na escola contraria justamente seu caráter dialógico, que leva o locutor a atualizar o gênero conforme a situação comunicativa. Em vez disso, o que se faz é engessar as estruturas formais dos gêneros textuais e transmiti-las mecanicamente.

No caso da institucionalização do ensino de língua portuguesa por meio de gêneros, a ênfase parece ter recaído, apenas, no que, neles, é estável (...) O caráter estático do gênero, associado ao privilégio de seu aspecto organizacional, deixa, portanto, de lado o caráter processual que está na base de sua constituição e de cada uma de suas ocorrências. (Corrêa, 2013, p. 485).

Sendo assim, cabe dizer que, muito embora favorável ao trabalho com gêneros textuais no ensino de escrita, a intenção dessa proposta não é utilizá-los para engessar a escrita do aluno, mas para contextualizá-la.

Por fim, pode-se dizer que a escrita é um processo inacabado, primeiro porque quando um locutor profere um discurso, automaticamente perde o controle da sua recepção, assim o peso da palavra só se completará no outro; segundo, porque, sendo a linguagem opaca, a escrita também o é, por consequência. Há sempre, então, a necessidade da negociação de sentidos, da edição daquilo que se escreveu, na tentativa de lançar mão de estratégias diversas para evitarmos, tanto quanto possível, as zonas obscuras do dizer. Por essa razão, inclusive, o processo de escrita não é linear, retomar e reeditar etapas desse processo podem ser parte da estratégia do locutor para tornar o texto interpretável:

O processo de escrita não se ajusta aos métodos guiados pelo professor e globalizantes, que não levam o indivíduo em consideração (...). É tentador, portanto, interpretar os estágios do processo de escrita como discerníveis e lineares. (...) Os pesquisadores, assustados com o que criaram, apressaram-se a corrigir-se. "O processo de escrita não contém passos discerníveis e lineares, mas recursivos, que se sobrepõem", dizem eles (Calkins, 1989, p. 33).

Tais reflexões, por si só, já nos levam a algumas conclusões a respeito da prática de escrita em sala de aula:

1. Entender que a escrita é um processo dialógico inacabado leva-nos a questionar a maneira como utilizamos os textos modelares. Se escrever é planejar, redigir e editar; calcular e negociar sentidos; adequar-se à situação de comunicação; atualizar gêneros textuais entre outras implicações, não faz sentido acreditar que um texto modelo, feito para que frases prontas sejam simplesmente encaixadas nele, dão conta de ensinar verdadeiramente a escrever. No ensino de português para surdos, esse cuidado precisa ser redobrado, porque há naturalmente uma tendência desses alunos à cópia acrílica: justamente porque preocupam-se mais com a adequação da gramática do português, que com o conteúdo do que de fato pretendem dizer. Torna-se, portanto, tentador recorrer a ideias prontas já formatadas. Por essa razão, ao apresentar um texto em Língua Portuguesa para esse aluno, mais interessante que taxá-lo como um modelo a ser seguido letra a letra, seria desdobrá-lo para desvendar as estratégias bem sucedidas que foram utilizadas pelo autor para fazer o que fez e os efeitos de sentido dessas estratégias. Desse modo redirecionamos a atenção do aluno: o foco deixa de ser o produto em si e passa a ser o processo percorrido pelo autor para chegar a ele, considerando que as estratégias e ferramentas mobilizadas no processo podem ser também apreendidas por qualquer outra pessoa. Assim, o texto inatingível torna-se tangível e escrever em Língua Portuguesa deixa de ser uma missão

impossível e desanimadora para ser trabalho possível de ser aprimorado. Sobre isso, Geraldi (2013) já nos alertava:

Compreender a distância que separa o texto que produzimos de outros textos produzidos por outros só torna a diferença uma forma de silenciamento quando tais textos são vistos como modelos a seguir, e não como resultados de trabalhos penosos de construção que deveriam funcionar para todos nós como horizontes e não como modelares (Geraldi, 2013, p. 165).

2. Entender que a escrita é um processo dialógico inacabado leva-nos a ressignificar a noção de erro. Se a língua é opaca e a escrita é uma construção aberta, o que costumeiramente chamamos de erro, pode ser, simplesmente, o reflexo dessas características da escrita e, portanto, produto natural dessa prática. Naturalizar, assim, a inerente necessidade de revisão de um texto, evitando chamar de erro aquilo que é negociável, pode ser uma escolha pedagógica. No caso do ensino de PLS, essa mudança de ponto de vista pode ser não apenas útil, como urgente, uma vez que entre alunos surdos o erro ao escrever é estigmatizante. Esses já são costumeiramente tidos como aqueles que "escrevem mal", "não sabem escrever" e por isso facilmente associam seus equívocos à ideia de incompetência. Esse estigma pode, inclusive, gerar um medo paralisante, que faz com que esse aluno simplesmente evite a todo custo o risco de se expressar por meio da escrita e, dessa forma, as aulas de português facilmente se convertem em sessões de tortura. Mais uma vez, nas palavras de Geraldi (2013):

A não compreensão de nosso interlocutor não é vista como uma negociação de sentidos das expressões que utilizamos, mas como pobreza de recursos expressivos do próprio locutor ou de sua contraface, o interlocutor (...) se dermos, no entanto, aos processos de negociação de sentidos, aos mal-entendidos, às retificações, às correções auto e hetero-iniciadas, etc. um outro estatuto, veremos que o falar depende não só de um saber prévio de recursos expressivos disponíveis mas de operações de construção de sentidos destas expressões no próprio momento da interlocução (Geraldi, 2013, p. 9).

3. Entender que a escrita é um processo dialógico inacabado pressupõe que o aluno seja visto como sujeito autor. O processo de escrita começa no entendimento do indivíduo como *um ser que escreve* instaurando em sua rotina e estilo de vida a prática da escrita. Isso é o que Calkins, tomando os termos de Donald Murray, descreve como *ensaio*: a primeira etapa do processo de escrita. A cultura do escrito precisa, assim, se tornar de fato cultura. Escrever, afinal, faz sentido quando é fruto de um projeto pessoal. No caso dos surdos sinalizadores, o desafio se coloca já aí, uma vez que sua primeira língua não tem uma versão escrita amplamente (re)conhecida, assim se enxergam como peças fora do baralho da escrita, como se essa prática fosse incompatível com a sua cultura. Lembrá-los de que a escrita é um bicho estranho para todo e qualquer ser humano talvez ajude, afinal esse modo de enunciação não é naturalmente adquirido por ninguém, mas passível de ser aprendido por qualquer um. Meus alunos surdos

frequentemente se surpreendem (e se mostram relativamente aliviados) quando descobrem que ouvintes também têm suas dificuldades para escrever, também não escrevem "perfeitamente", também precisam aprender.

A bem da verdade, todos nós precisamos - para nos reconhecemos em nossa própria escrita - tomar conscientemente a decisão de trabalhar para criar nessa modalidade um jeitinho de expressarmos nossa singularidade sem, contudo, ignorarmos por completo as regras do jogo. A respeito disso, Riolfi(2015) lembra-nos de que:

Poder escrever e encontrar meios de fazer os frutos desta escrita fazerem parte da cultura não é resultado do destino, nem das forças superiores, nem de uma determinação genética fechada, nem mesmo da vocação. Cabe a cada qual que tomou essa decisão, em primeiro lugar, inventar um “si próprio” que seja fruto de seu trabalho (Riolfi, 2015, p. 63).

Além disso, pensando em criar uma sala não de alunos, mas de autores e leitores, o professor também é convidado a rever o seu papel: colocando-se não mais como o dono da razão, mas como um interlocutor atento, capaz de apontar imprecisões e soluções para os problemas que aparecem ao longo do processo de escrita.

Se somos responsáveis por auxiliar aqueles que precisam *aprender* a escrever em sua jornada, precisamos, então, nos fazer a próxima pergunta: ensinar a escrever significa ensinar a fazer exatamente o quê? Quantas habilidades ou tarefas estão envolvidas no processo?

3.4.1 Possível vereda: Entender as múltiplas tarefas implicadas no processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita

Embora escrever seja também uma tarefa inventiva, trata-se de um jogo com regras, com alguma lógica, e o domínio dessas regras é fundamental para criarmos textos passíveis de serem lidos por qualquer um, sem que seja necessário que o locutor precise se materializar o tempo todo para explicar aquilo que pretendeu dizer.

Sabemos que, nesse sentido, os textos de alunos surdos são, em princípio, desafiadores, afinal, eles entram na ordem da escrita por meio de uma língua que não é a sua materna nem é totalmente acessível, uma vez que circula oralmente na sociedade e, obviamente, aqueles que são surdos não podem ouvi-la. Logo, as tais regras do jogo não são seguidas, porque são desconhecidas. O contato que esses alunos têm com a Língua Portuguesa escrita antes de chegarem à escola nem sempre é suficiente para que depreendam essas regras e, muitas vezes, sua bagagem (advinda da internet ou de contextos informais de uso da escrita) é rechaçada quando precisam elaborar textos em ambientes formais. Além disso, como já explicado,

transcrever um raciocínio concebido em feixes, como é o caso da estrutura sintática da Libras, para uma língua de sintaxe sequenciada, não é das tarefas mais fáceis!

Sem o devido cuidado, podemos cair em duas situações indesejadas nas aulas de PSLs: um aluno que se encontra afásico, preso na agonia de não saber como dizer o que gostaria de dizer e um professor que acredita - ao olhar para as produções obscuras dos estudantes - que o seu aluno, de fato, não tem nada a dizer.

A primeira situação já foi anteriormente discutida nesta dissertação, quando sugerimos que, em um primeiro momento, os alunos sejam incentivados a utilizar os recursos e as variedades linguísticas de que dispõem, sem que sejam duramente repreendidos por isso, para que possam se sentir à vontade e minimamente seguros para dar um salto no abismo da escrita. É preciso que eles deem a ver suas dificuldades e sua bagagem linguística, para que o professor consiga visualizar um possível currículo para ele. Calkins (1989, p. 28 e 29), inclusive, defende que todos nós, professores de escrita, "tornemo-nos pesquisadores, observando como nossos estudantes escrevem e, aprendendo, com eles, como podemos ajudar". Se essa é uma verdade para professores de primeira língua, tanto mais o é para os de PSLs! É preciso que aceitemos, como ouvintes, que jamais entenderemos por completo o que é escrever sem o apoio da audição. Tentar, assim, antecipar "tudo o que um aluno surdo precisa saber para [*insira aqui qualquer coisa*]" é uma tarefa hercúlea e inútil, eu já tentei (essa lógica inclusive desconsidera que esse "aluno surdo", no singular, não existe senão na nossa própria imaginação, trata-se de uma generalização que quase sempre se frustra quando confrontada com a realidade. Não temos o aluno surdo, temos sujeitos e cada um deles dita suas necessidades). Assim, uma certa anarquia curricular é, até certo ponto, desejável, a fim de que abramos espaço para a pesquisa das reais necessidades dos nossos estudantes.

A segunda situação, a do professor que se abstém de ensinar porque acredita que o seu aluno nada tem a dizer, dada a estranheza dos seus textos, pode ser contornada pelo conceito de textura, como já observaram Riolfi e Trindade (2019) e Trindade (2016). Uma coisa é uma produção formada por um aglomerado de palavras sem direção, sem qualquer coerência; outra, é uma produção com indícios de textura. Dominando, assim, os fatores de textualidade, o professor ganha ferramentas para analisar as produções de seus alunos, mesmo quando elas são demasiadamente truncadas, tornando-se capaz de perceber não só as habilidades que precisam ser aprimoradas, como também aquelas que já estão em desenvolvimento. Dessa forma, atravessamos a opacidade desses textos e voltamos de lá com dados e ferramentas para a formatação do currículo de que esse aluno precisa.

Pelas razões acima citadas, faz sentido que tomemos algumas linhas para melhor compreender o que estamos chamando de textualidade. Em seu livro *Redação e Textualidade*, Val (2006) reúne um conjunto de características (recuperadas de outros autores) que fazem com que um texto seja um texto. A esse conjunto de característica damos o nome de textualidade. Olhar para elas com atenção pode já nos dar indícios das habilidades que precisam ser desenvolvidas por um aspirante a autor para que seu texto seja entendido como tal, por aqueles que o recepcionam. A distinção entre texto e não-texto é cara a essa dissertação, porque, na tentativa de compreender do que afinal se trata escrever um texto, é comum que alunos surdos identifiquem um ou outro traço comum às produções escritas, sem contudo apreendê-las de fato. Assim, inserem, por exemplo, sinais de pontuação em seus textos em qualquer posição, sem uma hipótese concreta sobre seu uso, apenas porque perceberam que eles são usados quando outras pessoas desejam escrever. Por essa razão seus escritos podem até se fazer passar visualmente por textos de fato: com parágrafos, palavras, morfemas ou fonemas típicos da Língua Portuguesa, pontuação etc., mas não é isso o que garante que de fato o sejam.

A seguir descrevo brevemente os fatores de textualidade apontados pela autora e as habilidades de escrita que identifiquei estarem implícitas neles:

1. **A coerência, a aceitabilidade e a habilidade de escrever não para si, mas para o outro** - A *coerência* textual, segundo a autora, é construída em três campos distintos: o da lógica, o da semântica e o da cognição. No campo da lógica, é desejável que o texto não contradiga a si mesmo; no da semântica, que saiba manipular as palavras e expressões, considerando seu caráter polissêmico; e no da cognição, que o texto apresente ideias compatíveis com as veiculadas no conhecimento de mundo de quem o lê. Esse último ponto é bastante importante, porque, no ensino de PLS, embora tenhamos tendência a focar na ampliação vocabular dos alunos, para auxiliá-los a escrever bem, é preciso também ajudá-los a entender que um texto não significa nada sozinho. O sentido de um texto só será completo na presença do outro, daquele que o recepciona. Assim, é fundamental que o escrevente inclua no cálculo do sentido os questionamentos, o universo cultural e as expectativas do seu leitor. Inclusive, a *aceitabilidade* de um texto como tal só se dá mediante o consentimento do receptor. Lembro-me de uma aluna surda que, quando chegou até mim no 6º ano, tinha por hábito escrever "pronto" várias vezes em seus textos, em contextos nos quais essa palavra não cabia. Observando-a mais atentamente em sua prática de sinalização, reparei que um hábito semelhante se repetia também em Libras: o sinal ACABAR aparecia sempre após uma sequência lógica de raciocínio, como quem diz: "é isso, pronto, acabei". Então reparei que o que ela fazia na escrita

era substituir a pontuação final convencional por uma possível representação gráfica do sinal que indicava finalização. Questionada, a aluna confirmou a intenção (inclusive como se fosse bastante óbvia). O raciocínio era interessante, o problema é que ela havia se esquecido de combinar essa troca com os leitores do mundo. Dessa forma, minha aluna - ao escrever segundo a sua própria lógica, não segundo a lógica socialmente partilhada - feria o fator *aceitabilidade*: a chance de um leitor desavisado não reconhecer a recorrência do "pronto" como marca válida de finalização de um raciocínio na escrita era certa.

2. A coesão e a habilidade de bem utilizar os nexos linguísticos - Sabidamente, a coesão textual é um dos maiores desafios do aluno surdo. Dominar certos recursos da coesão gramatical (como concordância, correlação entre os tempos verbais ou mesmo o uso de artigos) pode ser mesmo desafiador, uma vez que não há a clara correspondência de muitos deles em língua de sinais. Nem por isso estamos habilitados a dizer de pronto que um texto redigido por um aluno surdo não é de forma alguma coeso, porque há vários outros recursos (como a reiteração, a associação de vocábulos do mesmo campo semântico, a substituição...) que estão a seu alcance desde muito cedo, justamente porque aparecem também em sua primeira língua. De qualquer forma, é sempre interessante que o professor de PLSLs preocupe-se em apontar para esse aluno as múltiplas possibilidades denexo na Língua Portuguesa escrita e, mais do que isso, que o auxilie a utilizar os recursos de coesão gramatical e lexical com cada vez mais habilidade e adequação, porque são esses mecanismos que garantem um discurso eficiente estável e econômico. Produções coesivamente prejudicadas apresentam sempre empecilhos à compreensão.

3. A situacionalidade e a habilidade de responder com adequação à situação comunicativa - Aprender a pensar a pertinência de um texto dentro de uma situação comunicativa e mobilizar determinadas estratégias linguísticas para a sua construção em função do contexto é essencial para que o escritor iniciante seja capaz de produzir um texto que cumpre satisfatoriamente sua função social. Escrever uma carta para o presidente da república é, certamente, bastante diferente de escrever uma carta para um amigo chegado. Situações diferentes mobilizam estratégias diferentes.

4. A informatividade, a intertextualidade e a habilidade de calcular a quantidade de informação que precisa ser dada ao leitor para mantê-lo interessado na apreciação do texto - Segundo Val (2006, p. 14), "o interesse do receptor pelo texto vai depender do grau de *informatividade* de que o último é portador". Nas produções de alunos surdos mais novos costumamos encontrar um fenômeno contrário ao dos ouvintes na mesma faixa etária: enquanto

crianças ouvintes tendem a escrever muito, especialmente em textos narrativos, trazendo para o texto informação demais, crianças surdas tendem a escrever o básico (às vezes, uma narrativa inteira se condensa em um único parágrafo). Enquanto os primeiros geralmente precisam trabalhar para conter o excesso de informação, os segundos precisam entender o que incluir em suas produções para atender ao princípio da suficiência de dados. Muito embora as explicações para esse fato possam ser de ordem diversa (a ausência de vocabulário; a angústia de escrever; a dificuldade em perceber que não basta traduzir os sinais mais explícitos para a escrita é preciso também acrescentar, por exemplo, o que seria o equivalente às expressões faciais etc.) importa, quando o aluno apresenta um texto deficiente em *informatividade*, fazê-lo notar essa carência de dados e apontar possibilidades de complementação para que o seu texto se torne mais interessante.

Para os surdos mais velhos, já habituados a uma escrita mais desenvolvida, o fator *informatividade* costuma incidir sobre o conteúdo do que escrevem: o desafio é ajudá-los a mobilizar o seu conhecimento de mundo (ou ampliá-lo, se necessário), também ajudá-los a refletir criticamente mais profundamente a respeito dos assuntos sobre os quais precisam discorrer, para que consigam oferecer ao leitor informações para além do senso comum. Entendendo que qualquer discurso é construído a partir de tantos outros e lido na comparação com outros já existentes, o aluno será capaz de utilizar a *intertextualidade* a seu favor, conferindo aos seus textos interesse e relevância.

5. A intencionalidade e a habilidade de tradução - A intencionalidade consiste em empenhar-se para transmitir por escrito uma meta comunicativa: convencer, elogiar, orientar, informar, entreter etc. No caso dos surdos, o desafio é bastante grande porque na Libras, uma língua de modalidade visual-espacial, a *intencionalidade* dos enunciados aparece menos na escolha dos sinais propriamente ditos (e que são mais fáceis de serem traduzidos), e mais em marcações não verbais (como nas expressões faciais, na postura corporal, na velocidade ou força de um movimento, **na criação de espaços sub-rogados**² etc.) ou em classificadores. Para esses alunos, portanto, conferir intencionalidade ao texto escrito significa primeiro saber identificar essa função na língua de sinais (sem essa consciência, a impressão que se tem é a de que os sinais são o componente de maior relevância na comunicação em Libras e, portanto, a mera tradução deles é suficiente para dizer o que se quer dizer. Então, a intencionalidade fica fora da

²Segundo Anchieta (2017), nas línguas de sinais frequentemente o espaço da narrativa e dos personagens de uma história são integrados ao espaço real, aproximando a sinalização de uma encenação dos fatos que se quer contar, para reproduzir diálogos e citações. Essa integração dos espaços narrativos ao real, cria um terceiro espaço, o sub-rogado.

conta ou a ilusão faz crer que ficou subentendida nos enunciados); segundo, é preciso descobrir como traduzir recursos não verbais em verbais, o que demandará deles estratégias finas de linguagem, tais como a modalização discursiva, uma cuidada seleção vocabular, o uso eventual de figuras de linguagem, o domínio dos diferentes tipos de descrição etc. Por essa razão, reservar um espaço nas aulas de PSLs para contrastar a língua de sinais com a Língua Portuguesa é muitas vezes relevante para que o aluno compreenda como aumentar o grau de *intencionalidade* dos seus textos também para aprenderem a pensar hipóteses de funcionamento tanto da Língua de Sinais quanto da Língua Portuguesa, fatores de grande importância no jogo da atuação comunicativa.

Com base na concepção discursiva de língua, o objetivo no ensino da Língua Portuguesa para os alunos surdos, como para os alunos ouvintes, deve ser a habilidade de produzir textos e não palavras e frases, daí a importância de se trabalhar muito bem o texto, inicialmente na Língua Brasileira de Sinais. Para isso cabe ao professor traduzir os textos ou partes deles para a língua de sinais e vice-versa, bem como explicar e esclarecer aspectos sobre a construção dos textos. As explicações devem ser dadas numa perspectiva contrastiva, na qual as diferenças e as semelhanças entre a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa sejam elucidadas. Desta forma, os alunos vão observar como uma mesma ideia é expressa nas duas línguas. Esta prática serve de base para os alunos formularem suas hipóteses sobre o funcionamento das duas línguas. (PEREIRA, 2014, p. 149).

Tendo descrito as possíveis habilidades que precisam ser desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem da escrita, passo a refletir a respeito do ensino de leitura - crucial para que essa jornada tenha êxito - também me questionando: ensinar alunos surdos sinalizadores a ler significa ensinar exatamente o quê?

Se linguagem é trabalho e a escrita é um modo de enunciação que revela uma construção social e coletiva, ler não pode simplesmente significar decodificar uma sequência de signos. Essa concepção precisa ser ampliada para dar conta da apreensão do texto dentro de um contexto social. Pensando nisso, Salles (2004) define leitura como um processo de interpretação que um sujeito faz do seu universo sócio-histórico-cultural. Assim, o sistema linguístico importa, mas não somente ele.

Considerando essa concepção de leitura, cabe comentar a escolha de textos que trazemos para a sala de aula. Existem no mercado títulos literários adaptados para alunos surdos (as chamadas versões de leitura fácil). Essas são leituras que, embora venham acompanhadas de recursos interessantes (como muitas ilustrações e um glossário pensado para esses alunos) terminam por simplificá-la demasiadamente e por artificializá-la. Cabe, assim, ao professor julgar se essa escolha oferece algum desafio aos seus alunos, uma vez que faz parte do

aprendizado da leitura, que o leitor se esforce para se aproximar do raciocínio do autor, aprendendo com ele. Sobre isso, Paulo Freire nos lembra que:

Em última análise, a leitura de um texto é uma transação entre o sujeito leitor e o texto, como mediador do encontro do leitor com o autor do texto. É uma composição entre o leitor e o autor em que o leitor, esforçando-se com lealdade no sentido de não trair o espírito do autor, "reescreve" o texto. E não é possível fazer isso sem a compreensão crítica do texto que, por sua vez, exige a superação do medo de ler (...). Não é possível ler sem escrever e escrever sem ler (Freire, 1997, p. 29).

Ainda mais cuidado é preciso ter com textos totalmente artificiais, pensados para simular, por exemplo, um diálogo dentro do supermercado (como víamos antigamente especialmente em livros de ensino de segunda língua). Precisamos considerar que os surdos sinalizadores terão contato com a língua majoritária do seu país apenas pelo suporte escrito, assim, quanto mais autênticos forem os textos que selecionamos, mais os auxiliaremos de fato a ler não somente a palavra, mas o mundo que os circunda e no qual eles se inserem como minorias. Assim, colocar o texto na centralidade do ensino de PLS é uma saída promissora, mas pensar em qual texto será escolhido para constar nesse lugar é delicado uma vez que nesse contexto é o texto que proporciona "aquisição de novos conhecimentos; desenvolvimento do raciocínio; desenvolvimento da argumentação; experiência lúdica; promoção de prazer estético; e aquisição e consolidação da escrita" (Calixto; Ribeiro; Ribeiro, 2019, p. 584).

Tendo selecionada a leitura, cabe pensar na maneira como ela será abordada em aula, uma vez que não é novidade a ideia de colocar o texto no centro das aulas de língua, no entanto, na prática, essa ideia pode ganhar diferentes contornos a depender da intencionalidade com a qual se vai ao texto. Algumas dessas intencionalidades favorecem mais ou menos o desenvolvimento de uma leitura crítica do mundo, por exemplo, ir ao texto apenas para extrair dele normas gramaticais ou para fixar sentidos poderia nos afastar desse objetivo. Geraldi (2013), então, descreve algumas possibilidades de experiências leitoras interessantes de serem exploradas em nossas práticas didáticas:

a) A leitura busca-de-informações (quando vamos ao texto em busca de informações, para saber mais a respeito de algum assunto. É a leitura que fazemos em pesquisas diversas e que podem ser fruto da curiosidade do próprio aluno).

b) A leitura estudo-do-texto (quando o texto é destrinchado para ser compreendido e analisado).

c) A leitura-pretexto (quando o que se quer é extrair recortes de um texto para que sejam utilizados em outros).

d) A leitura-fruição (quando o que se objetiva é apenas o deleite, a contemplação de uma obra literária).

Esses momentos de leitura precisam ser incorporados nas aulas de PLS, porque é quando o professor tem a chance de oferecer estratégias de leitura para os seus alunos. Na impossibilidade de fazer leituras em voz alta com alunos surdos, costuma ajudar pedir que eles leiam silenciosamente um trecho em português e, posteriormente, que um aluno tente traduzir para a Libras esse mesmo trecho. Nesse momento, é importante reforçar que não façam uma tradução palavra-a-palavra (como é natural que o façam nos anos iniciais da educação básica), justamente porque estamos falando de línguas diferentes com sintaxes diferentes. O melhor é que leiam silenciosamente, compreendam (questionem o significado de algumas palavras, se necessário) e só então reflitam sobre como a mensagem lida pode ser traduzida para a língua de sinais. Esse é um exercício de leitura e tradução que toma um bom tempo da aula, mas importante para que o aluno realize com adequação o primeiro estágio de leitura: a decodificadora.

O exercício, então, não para quando a tradução se mostra adequada. Os momentos de pausa são brechas interessantes para que o professor evidencie como leitores pensam enquanto leem: criando, confirmando e refutando hipóteses, fazendo perguntas para o texto, tecendo inferências etc. Segundo Souza e Cosson (2011):

São as conversas interiores com o texto que está sendo lido e o que passa em nossa mente quando lemos que nos ajudam a criar um sentido. Assim, tornar visível o invisível, ou seja, fazer com que os alunos percebam o que vem em mente quando leem é função do professor (Souza; Cosson, 2011, p. 104).

Nos momentos de leitura estudo-do-texto, por exemplo, o professor pode, então, planejar pausas para explorar as habilidades de leitura que estiverem ali evidentes e oferecer estratégias ao aluno. Souza e Cosson (2011), retomando a categorização de Michael Pressley, destrinçam em seu artigo sete possíveis estratégias que resumo a seguir, porque nos ajudam a entender o que aprender a ler de fato significa:

Estratégia 1: Mobilizar o conhecimento prévio ao longo da leitura, levantando hipóteses e analisando o paratexto.

Estratégia 2: Fazer conexões entre o texto e os fatos da vida (notícias, histórias pessoais, outros textos etc.) para melhor compreender o texto.

Estratégia 3: Fazer inferências, para conseguir ler o não-dito.

Estratégia 4: Visualização. Imaginar visualmente aquilo que se lê, segundo os autores, é uma forma de inferência que nos ajuda a manter a atenção ao longo da leitura. Com alunos

surdos mais novos, uma estratégia interessante semelhante a essa pode ser a dramatização de textos narrativos.

Estratégia 5: Sumarização: consiste em discriminar em tópicos os principais pontos da leitura, separando o essencial do detalhe.

Estratégia 6: Síntese - os famosos resumos e paráfrases acrescidos de observações pessoais.

Estratégia 7: Fazer perguntas ao texto, para que aprendam com ele e percebam as pistas dadas por ele para a compreensão do todo.

Se pudéssemos dividir a leitura em três etapas: decodificação, interpretação e análise crítica, as estratégias descritas até aqui dariam conta das duas primeiras. Para que cheguemos à terceira camada é importante que ensinemos os alunos a reparar em *quem diz* (de que posição ou com que autoridade se enuncia); *quando diz* (em que época ou para que época); *como diz* (quais estratégias de linguagem mobiliza para construir a cena e o jogo de atuação inscritos no texto e para atingir o leitor a partir da produção de determinados efeitos de sentido); *para que diz* (explorando a função social do texto) e *para quem diz* (a fim de que se entenda a influência do interlocutor na construção do texto).

4. PREPARANDO A BAGAGEM: UMA PROPOSTA DE (RE)DESENHO METODOLÓGICO PARA O ENSINO DE PSLS

Munidos das concepções que adotamos no capítulo 3 e mantendo-as em nosso horizonte, passamos neste capítulo a desenhar, de fato, uma proposta metodológica para o ensino de português como segunda língua para surdos. Para esse fim, buscaremos, nas diversas metodologias de ensino de L2, práticas que coadunam com as concepções de linguagem e escrita que adotamos e que sejam também coerentes com as necessidades dos alunos surdos, isso é o que faremos no primeiro tópico. No segundo, descreveremos em detalhes o desenho metodológico que propomos e reuniremos exemplos de estratégias pedagógicas para repertoriar professores de PSLS. A descrição da aplicação prática de todo esse arcabouço em uma oficina de redação se dará mais a frente, no capítulo 5.

4.1 Revisitando metodologias comuns ao ensino de segundas línguas

Tendo em vista as concepções defendidas nos capítulos anteriores, busquei olhar mais atentamente para as metodologias de ensino de segunda língua que já são comumente praticadas e academicamente criticadas para entender em quais pontos elas dialogam com os ideais expostos nessa dissertação e quais pontos não atendem a esses princípios. Dessa forma, talvez seja possível encontrar um caminho que se adeque à realidade e às necessidades dos alunos surdos. Vilson Leffa (2016) faz um bom apanhado das práticas metodológicas vigentes e é a partir de seus escritos que resgato algumas metodologias e práticas. Ressalto que não estão elencadas aqui todas as metodologias descritas no livro de Leffa, seleciono apenas aquelas cujos princípios e objetivos se assemelham àqueles que buscamos aqui; aquelas que trazem alguma estratégia ou atividade que pode atender a alguma dificuldade específica dos alunos surdos; também aquelas que servem de contraexemplo, porque, comprovadamente, levam a um caminho diferente daquele que objetivamos (assim saberemos o que não fazer).

A) ABORDAGEM DA GRAMÁTICA E DA TRADUÇÃO (AGT) - A AGT, embora tenha ganhado esse nome apenas no século XIX, deriva do Método Clássico de ensino do latim e do grego, portanto está presente na história do ensino de língua estrangeira há séculos. Essa abordagem me chamou a atenção por ser uma metodologia de ensino da segunda língua por intermédio da primeira. Ela dá ênfase à forma escrita da língua para levar o aluno a apreciar prioritariamente a cultura e a literatura da L2. Esse é também o principal objetivo da abordagem bilíngua adotada no ensino de surdos, por isso ganhou o meu interesse.

Esse é o método com mais tempo de uso na história, mas, também, o mais criticado. Pudera: dentre os 3 passos que fundamentam a AGT estão: a memorização prévia de uma lista de palavras; o foco no conhecimento das regras gramaticais e exercícios de tradução e versão. O primeiro passo é um problema porque essas listas costumam apresentar palavras soltas, descontextualizadas, desconsiderando o caráter polissêmico das palavras, suas flexões, derivações, regências e posições sintáticas. Precisamos sempre tomar algum cuidado com essa estratégia para não cairmos na armadilha de tentar reduzir o mundo - e a língua - a uma série de substantivos e verbos (especialmente no caso dos surdos que já têm uma dificuldade natural com a ordenação sintática das frases e com os elementos coesivos).

Já o foco no conhecimento das regras gramaticais vai na contramão daquilo que vínhamos refletindo nesta dissertação: mais fácil do que tentar imaginar, de antemão, tudo aquilo que precisa ser ensinado em termos gramaticais ao aluno surdo, seria deixar que ele pratique a língua, por meio da escrita e da leitura, para que ele mesmo deduza algumas regras e para que o currículo gramatical se evidencie a partir das dificuldades que forem surgindo nesse processo. Isso significa, então, dizer que o foco da nossa proposta está no trabalho com o texto, não nas aulas puramente gramaticais.

Em compensação, os exercícios de tradução e versão podem nos ser úteis. Exercícios de tradução da língua de sinais para a Língua Portuguesa dão ao professor a oportunidade de ajudar o aluno a compreender as particularidades de cada língua e modalidade e de ensiná-lo a separar os “feixes” que compõem a língua de sinais para então organizá-los e transcrevê-los em Língua Portuguesa. Por sua vez, os exercícios de versão (que consistem em reescrever sentenças alterando um ou outro sintagma) auxiliam na memorização de estruturas frasais e são ótimos para que percebam as relações de concordância entre os sintagmas. Guardo, portanto, essa estratégia.

B) ABORDAGEM DIRETA (AD) - A AD nasce para se contrapor à AGT no início do século XVI e, por isso, dá muita ênfase à língua oral, por meio de diálogos situacionais, trechos de leitura muito pequenos e exercícios escritos de resposta a questionários. Essa metodologia chamou-me a atenção justamente por ser um exemplo do que não fazer no ensino de surdos. Esse é um caminho que ou nos levará ao oralismo ou será ineficiente, uma vez que foi pensado para integrar as quatro habilidades languageiras (ouvir, falar, ler e escrever).

C) ABORDAGEM PARA A LEITURA - Essa é uma combinação da AGT com a AD bastante interessante que se expandiu pelas escolas secundárias dos Estados Unidos na década de 1930. Dela podemos extrair, em especial, a ideia de que o aluno deve ser primeiramente exposto à língua para então deduzir suas leis. Nesse caso, então, as aulas de gramática restringem-se ao necessário para a leitura. O ponto negativo aqui é a ênfase somente na leitura, não na escrita da L2.

Sabendo da dificuldade dos alunos surdos para escrever em Língua Portuguesa, não podemos ignorar a necessidade de desenvolver técnicas que auxiliem esse aluno em sua produção escrita para focarmos exclusivamente nas habilidades leitoras. De qualquer forma, alguns exercícios comumente utilizados nessa abordagem podem ser aproveitados no ensino de PLSLS, especialmente os de transformação de frases e os de tradução.

D) ABORDAGEM COMUNICATIVA (AC) - Sem dúvidas, a AC, nascida nos anos 70, parece ser a abordagem que mais se aproxima daquilo que buscamos nesta dissertação, uma vez que "O uso de linguagem apropriada, adequada à situação em que ocorre o ato da fala e ao papel desempenhado pelos participantes, é uma grande preocupação na Abordagem Comunicativa. Os diálogos artificiais, elaborados para apresentarem pontos gramaticais são rejeitados" (LEFFA, 2016, p. 35).

Podemos aproveitar dessa abordagem muitos princípios profícuos, tais como: o uso de material autêntico, sem a simplificação da linguagem (a ideia é que, se necessário, simplifiquemos a tarefa, não o material); a defesa de uma aprendizagem passiva do vocabulário (apreendido a partir da exposição à língua); a importância do aspecto afetivo para a aprendizagem; a não restrição ao uso da L1 no ensino da L2; e a aprendizagem centrada no aluno.

A AC, no entanto, se complica quando, para evitar cair na lógica que compreende a linguagem como um instrumento de comunicação (como é o caso dos métodos gerativistas, aos quais a AC se contrapõe), embrenha-se na tentativa de elaborar um inventário taxionômico de noções e funções da língua (tais como: concordar, negar, perguntar, expressar prazer ou dor etc.). À primeira vista essa parece ser uma estratégia interessante (eu mesma já me peguei, por vezes, alterando o título e a lógica da aula de "modo subjuntivo" para "como expressar desejos e hipóteses"), mas tendo a concordar com Leffa, quando ele afirma que:

Parece impossível aplicar os princípios taxionômicos de modo que uma unidade de ensino forme um todo integrado pelas suas partes. O fato de que uma função independe da realidade física em que se encontram os participantes (uma pessoa pode discordar

numa loja, num restaurante ou numa aula) torna difícil ou impossível encapsular uma série de funções menores numa função maior. (LEFFA, 2016, p. 39).

No fim das contas, todo o esforço para tentar enquadrar a língua em um número determinado de funções pode acabar por engessá-la. Para evitar, então, o infortúnio, podemos resguardar a ideia de que o curso de L2 se tornará mais interessante se for elaborado não a partir de objetivos gramaticais gerais, mas a partir das necessidades e dos interesses dos alunos (o que, em inglês, é conhecido como ESP - english for specific purposes), sem, contudo, preocuparmo-nos demais em esgotar essas necessidades e interesses em uma lista.

E) PÓS-MÉTODO - De acordo com Abrahão (2015), nos anos 90, linguistas começaram a se perguntar se o método ideal de fato existe e se não é possível um caminho para além do método. Foi nesse contexto que surgiu o movimento pós-método. Há também nele alguns aspectos que interessam a uma possível metodologia de ensino de português para surdos. Um desses aspectos é a busca da autonomia do professor. Sob essa lógica, o professor deve ser um pesquisador que não se pauta apenas no que dizem os teóricos mas, também, naquilo que a prática lhe diz para fazer. Considero esse um ponto de extrema relevância no ensino de PLSL justamente por ser esse um caminho com muitos desafios e poucas respostas. Da posição de uma professora ouvinte, que jamais saberá o que é de fato escrever sem nunca ter ouvido, foi preciso que eu me despisse muitas vezes das certezas teóricas para aprender a ler a minha sala de aula real e suas especificidades. Por essa razão, abrir espaço para um currículo “a construir”, pode ser desejável, afinal parte do currículo é previsível, parte não é.

Outros dois aspectos interessantes e basilares do pós-método são a aprendizagem baseada em projetos e tarefas e a pedagogia crítica. O primeiro interessa por colocar o aluno como um sujeito ativo na construção do seu aprendizado, que aprende fazendo, tanto quanto possível. O segundo, afasta-nos do conhecimento contemplativo da língua e nos leva a pensar nela como um instrumento político - consciência bastante importante para os surdos que são uma minoria linguística, preterida socialmente.

4.2 Proposta metodológica para o ensino de PLSL

Inspirando-me, então, em muitas das práticas e abordagens acima descritas e tendo em mente as concepções adotadas nos capítulos anteriores, bem como a minha própria prática pedagógica, proponho a seguir um desenho metodológico pensando, especificamente, para o ensino de PLSL. Divido-o, assim, em três princípios, a saber: I. Curso elaborado a partir das necessidades do aluno; II. Foco na leitura, na escrita e na tradução sem restrições ao uso da L1; III. Pedagogia crítica, afetiva e visual.

I. CURSO PENSADO A PARTIR DAS NECESSIDADES DO ALUNO

Retomando uma das práticas da Abordagem Comunicativa (AC), elaborar um curso de L2 não a partir de objetivos gramaticais gerais, mas a partir das necessidades e dos interesses dos alunos pode ser uma saída para tornar o curso mais interessante.

Prática 1 - Escolha de um tema transversal para o curso

Em vez de um curso de orações subordinadas substantivas, adjetivas ou adverbiais, talvez seja mais interessante pensar em títulos mais ligados às necessidades dos alunos para nossas aulas: Como expressar-se literariamente; Compreendendo diferentes registros linguísticos em L2; Como se preparar para a realidade do vestibular; Opinar, discutir e posicionar-se... há uma infinidade de possibilidades de temas que podem ajudar o aluno a engajar-se com as aulas mais que o habitual. É preciso apenas nos lembrarmos de que a intenção não é tentar esgotar as possibilidades de temas em uma lista taxonômica (como tenta fazer a Abordagem Comunicativa) nem, muito menos, confundir essa estratégia com a prática de seleção de textos com diálogos situacionais (aqueles que trazem falas prontas a serem decoradas em situações como uma ida à farmácia, ao supermercado, ao hospital etc.). Ressaltamos a importância de trazer para a sala de aula textos autênticos, a fim de não engessar as possibilidades de uso da língua.

Prática 2 - Seleção de metodologias ativas

Sempre que possível, é interessante trazer para a sala de aula metodologias que permitam que o aluno esteja no centro do seu aprendizado. Especialmente em casos como o meu, - que sou uma professora ouvinte e por isso nunca saberei o que é de fato escrever sem o apoio da audição - é importante abrir espaço para que o estudante investigue suas próprias dúvidas e aprenda a saná-las por conta própria (com a ajuda de um professor). Nesse capítulo, há algumas sugestões de práticas que deixam o aluno agir de modo um tanto mais autônomo, como a *Roda do Autor*, ou o *Estudo da Língua*, mas há uma série de outras possibilidades contemporâneas usadas também com ouvintes, que podem ser igualmente úteis no contexto de ensino de PSLs: *Sala de aula invertida*, *Rotação por Estações*, *Fishbowl* etc.

II. FOCO NA LEITURA, NA ESCRITA E NA TRADUÇÃO, SEM RESTRIÇÕES AO USO DA L1

Essa escolha de foco foi necessária por conta da lógica do bilinguismo, já defendida nesta dissertação. No entanto, trago-a revisitada por um olhar sociointeracionista, não puramente estruturalista. Esse princípio pode ser dividido em 4 partes: **input, instrumentalização, produção e apreciação**. Os exercícios de tradução, assim como as estratégias visuais, perpassariam todas as 4 etapas.

a. *INPUT - Fase de trabalho com a leitura.*

Aqui precisamos retomar a ideia de que ler é um processo de interpretação que um sujeito faz do seu universo sócio-histórico-cultural, no qual o sistema linguístico tem um papel fundamental, mas não exclusivo. Também é importante lembrarmos que há habilidades que precisam ser conscientemente desenvolvidas ao longo desse processo, conforme a discussão traçada no capítulo 2. A seguir, trago como exemplo algumas práticas pedagógicas e atividades (obviamente não exaustivas) que se enquadrariam na fase de trabalho com a leitura.

Prática 1: Construção de vocabulário passivo

Assim como o faz a Abordagem Comunicativa, anteriormente apresentada, em vez de oferecermos ao aluno uma lista de palavras a serem memorizadas, é mais interessante permitir que esse expanda o seu vocabulário a partir da visualização das palavras em seu contexto, compreendendo que elas podem assumir diferentes significados a depender das circunstâncias. Por essa razão, é importante assegurarmos a utilização de materiais autênticos nas aulas de PSLs, uma vez que o INPUT aqui não é auditivo. Restringir, portanto, a possibilidade de o aluno ter acesso a um universo lexical rico para facilitar-lhe a leitura é limitá-lo. Como prega a AC, se for necessário facilitar alguma coisa, que seja a tarefa, não o material.

Quando as palavras sintetizarem conceitos importantes para um determinado conteúdo, ou quando causarem estranhamento por conta da polissemia, vale deter a leitura para discutir os múltiplos usos dessas e, aí sim, fazer um registro visual delas em um glossário pessoal. Um recurso que tenho utilizado bastante para facilitar a construção desse glossário é o aplicativo gratuito de criação de sites da Google. Nele, é possível estruturar um site com um design semelhante ao da imagem reproduzida na figura 2. Ele é organizado em ordem alfabética e de modo a permitir ao aluno inserir duas colunas com informações. De um lado, coloca-se a palavra a ser memorizada e o seu significado em Língua Portuguesa. Do outro, uma imagem ou um vídeo, com o sinal ou a explicação do seu significado em Libras.

Figura 2 — Glossário visual



Fonte: Produção própria.

Prática 2: Roda de leitura e tradução

Aos alunos, solicitamos primeiramente a leitura silenciosa de um determinado trecho do texto, em seguida, um deles tenta fazer sua tradução em Libras. Nesse exercício, é possível trabalhar os aspectos gramaticais que afetam a interpretação textual.

Por exemplo, a frase *"quando eu era criança, viajava para Disney"*, se interpretada pelo aluno, em língua de sinais, como [ANTIGAMENTE] [EU] [CRIANÇA] [VIAJAR] [DISNEY], evidenciará a sua dificuldade em perceber ou interpretar o aspecto durativo do tempo pretérito imperfeito do modo indicativo. O professor, se atento, terá, então, a oportunidade de ressaltar a diferença semântica entre "viajei" e "viajava". Tendo sido a informação apreendida, é possível que o aluno se autocorrija e produza uma sequência de sinais mais parecida com essa: [ANTIGAMENTE] [EU] [CRIANÇA] [VIAJAR] [SEMPRE] [DISNEY].

Assim, quando as brechas deixadas pelo aluno para possíveis discussões gramaticais são bem aproveitadas pelo professor, essa se torna uma importante estratégia de ensino de língua que parte do exemplo para a regra, não o contrário. É, também, um bom momento para preocupar-se em ensinar aquilo que não estava necessariamente previsto no currículo, mas que é uma necessidade do aluno que está à nossa frente.

Além disso, ao se discutir qual a melhor maneira de elaborar a tradução do trecho lido, é possível fazer também a análise contrastiva entre as línguas (evidenciando como recursos da língua de sinais aparecem no texto em Língua Portuguesa e vice-versa). Ainda, nesses momentos de leitura é possível utilizar todas as estratégias descritas no capítulo 2, tópico 4.3 (Possível

vereda: Entender as múltiplas tarefas implicadas no processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita), tais como: mobilizar o conhecimento prévio ao longo da leitura; sumarizar e sintetizar os principais pontos do texto lido; visualizar cenas ou dramatizá-las entre outras.

Prática 3: Transcodificação

Para auxiliar na etapa de interpretação textual, além dos exercícios convencionais em forma de questionário, é um recurso interessante solicitar ao aluno que transforme o texto lido e um outro de gênero distinto: um conto em uma HQ; um texto de divulgação científica em um infográfico; um artigo em mapa mental etc. Aqui é interessante abusar dos textos de linguagem mista ou não verbais, uma vez que os alunos surdos costumam ser muito visuais. Assim, por meio das escolhas visuais do aluno, é possível perceber quanto do texto fora, de fato, compreendido.

Prática 4: Leitura estudo-do-texto

Aqui destrinchamos um texto para fazer uma análise mais acurada das estratégias discursivas e linguísticas mobilizadas nele. Procura-se compreender *quem escreveu, quando, para que, para quem e/ou como*. O objetivo é fazer uma análise do texto e transformá-lo não em um texto modelar, mas em um horizonte de possibilidades.

O anexo A traz um exemplo de atividade de leitura estudo-do-texto, na qual um artigo de opinião é desmembrado em partes como: introdução, tese, argumentos, conclusão e tópicos frasais, com a finalidade de chamar a atenção do aluno para a composição do gênero. Também se quis destacar alguns recursos coesivos utilizados pela autora do texto tomado como exemplo e a possibilidade de uso da 1ª pessoa em textos como esse. Há, portanto, nessa atividade um destaque proposital de estratégias de escrita que podem servir aos alunos como ferramentas para a construção posterior de seus próprios textos.

b. INSTRUMENTALIZAÇÃO - Fase de estudo das estruturas linguísticas

Para a discussão desse princípio, recobro algumas conclusões a que cheguei no capítulo 2 desta dissertação, quando refletia a respeito da concepção de linguagem que aqui adotaria: a escolha pela adoção da concepção de linguagem como trabalho, não como instrumento de comunicação, não significa ter que ignorar o estudo das estruturas linguísticas recorrentes, uma vez que, com Franchi (2002), entendemos que há, sim, uma relativa indeterminação da linguagem (parte dela é fruto do trabalho imaginativo do falante, parte é previsível, normatizável

e fundamental para a viabilização da comunicação). Por outro lado, é preciso que nos questionemos se a gramática que tradicionalmente utilizamos no ensino de português L1 mais ajuda ou atrapalha no ensino de PSLs, uma vez que a gramática normativa tradicional não possui uma doutrina teórica consistente. Optamos, assim, por, sempre que possível, proporcionar ao aluno situações de uso corrente da língua, para que o aprendizado de suas leis possa ser deduzido principalmente a partir do exemplo, não necessariamente a partir de uma aula expositiva.

Prática 1: Estudo da língua

Nessa estratégia, primeiro permitimos que o aluno utilize a língua, como lhe convier, produzindo textos inteiros. No momento da correção textual, o professor deixa ao longo do texto algumas sugestões de pesquisa de fatos gramaticais (a partir de um equívoco do aluno, como ilustrado na Figura 3 ou mesmo, a partir de um acerto provavelmente inconsciente, como ilustrado na Figura 4). Depois, reservamos uma aula para que o aluno escolha o que deseja pesquisar a partir de sua curiosidade (ele pode tanto acatar uma das sugestões do professor, quanto pode perceber na correção algum outro fenômeno linguístico desconhecido que lhe desperte mais o interesse).

No processo de pesquisa, é importante que o estudante primeiro elabore uma hipótese em torno do fato estudado, em seguida, pesquise na internet, em gramáticas, livros didáticos ou outros textos argumentos que corroborem ou refutem a hipótese levantada. O professor, então, não dá a resposta pronta ao aluno, mas o auxilia em sua pesquisa.

Figura 3 — Sugestão de pesquisa gramatical a partir de um equívoco

... vou chamar alguém.

A Joana ainda estava desmaiada. A menina, então, foi correndo para a sala tentar chamar a professora, mas a professora mandou ela entrar e sentar na sala, a menina não se lembrou mais da mulher desmaiada.

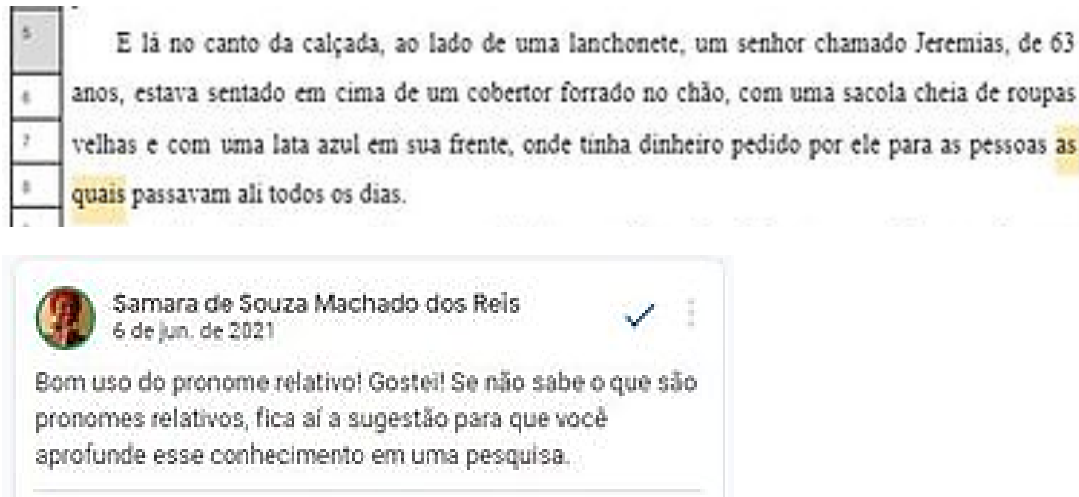
Joana, deitada, desmaiada, em um canto da entrada da escola vazia, até que sua colega de

Samara de Souza Machado dos Reis
6 de jun. de 2021

Não utilize pronomes retos depois do verbo! – Seria interessante se você pesquisasse o uso dos pronomes oblíquos como objeto.

Fonte: Materiais de pesquisa

Figura 4 — Sugestão de pesquisa gramatical a partir de um acerto



Fonte: Materiais de pesquisa

Prática 2: Gramática contextualizada em jogos

Aprendi essa prática com uma outra professora de PSLs. Além de divertida, mostrou-se bastante eficiente, especialmente com os estudantes mais novos. A ideia é criar um desafio para mostrar aos alunos como o desconhecimento de uma determinada regra gramatical pode nos trazer problemas práticos na vida cotidiana. Então, o professor cria uma situação problema que só poderá ser solucionada quando os alunos dominarem a regra em questão.

Um exemplo desse tipo de atividade pode ser encontrado no anexo B. Nele, há um desafio criado a partir de uma situação hipotética: um garoto surdo deseja beber um copo de suco com folhas de hortelã, mas não sabe como redigir bem o seu pedido a um vendedor de sucos. A situação cria um constrangimento: o garoto acaba pedindo o suco errado e não gosta do sabor que recebeu. O desafio dos alunos é resolver a situação corrigindo o bilhete do personagem em questão, o que só é possível se tiverem compreendido bem como utilizar preposições e locuções adjetivas.

A atividade desperta, assim, curiosidade nos alunos que conseguem perceber maneiras de relacionar o conhecimento aprendido em sala de aula, com as situações que lhes cercam no dia a dia.

Prática 3: Exercícios de substituição e transformação de frases

Esse tipo de exercício já há bastante tempo é praticado no ensino de segunda língua. A atividade consiste em oferecer frases aos alunos e pedir para que substituam parte dela trocando, por exemplo, o sujeito, o pronome relativo, o verbo, uma oração subordinada inteira etc.

Pela repetição e substituição é possível perceber e internalizar padrões sintáticos sem que o professor precise dispensar horas para explicá-los de modo teórico, segundo a gramática tradicional (o que, sabemos, pode mais confundir e complicar a vida do que facilitá-la). Não só isso, o aluno também aprende enquanto pratica sua escrita e praticando-a, já se depara com equívocos e dúvidas não previstos pelo professor, que podem ser sanados imediatamente. O exercício pode ser útil também para treinar a versatilidade sintática.

Prática 4: Jogo das frases

Inventei esse jogo enquanto reparava no processo de escrita dos meus alunos. Enquanto refletiam, alguns deles, assim como ouvintes que por vezes sussurram enquanto pensam, sinalizavam discretamente antes de escrever e, com isso, deixavam à mostra aquilo que pensavam - um verdadeiro perigo quando estão diante de uma professora curiosa. Comparando os cochichos sinalizados com o que saía no papel, reparei que muitas informações se perdiam no processo de tradução. O jogo fora pensado, então, com o objetivo de evidenciar diferenças entre a Libras e a Língua Portuguesa e oferecer ferramentas gramaticais aos alunos para que consigam transitar entre uma língua e outra, sempre que quiserem, com adequação.

Nesse jogo, o professor prepara uma lista secreta de frases em Língua Portuguesa. Posso aproveitar esse momento para sistematizar algum conceito gramatical, selecionando, por exemplo, frases que apresentem em comum predicativos do sujeito, se é esse o assunto trabalhado no momento (assim, verifico se os estudantes, além de compreenderem o conceito de predicativo do sujeito, conseguem também produzir sentenças desse tipo com adequação). Vamos supor, então, que a primeira frase de minha lista a ser sinalizada é essa: O SOFÁ ESTÁ IMUNDO!

Devo dizer que, nesse jogo, costumo solicitar a ajuda de um profissional intérprete para o momento da tradução da sentença em língua de sinais, a fim de evitar o bimodalismo, ou “português sinalizado”³ que a minha eventual inaptidão com a língua de sinais possa produzir. Esse é um exercício de tradução e uma possibilidade de contrastar as duas línguas, por isso uma

³ O bimodalismo, “português sinalizado” ou, informalmente, o “librês” é uma prática que consiste em misturar língua portuguesa e língua de sinais, sequenciando, por exemplo, sinais sobre a sintaxe da língua portuguesa (como quem traduz ao pé da letra). Tal prática pode ser fruto de um desconhecimento da língua de sinais, mas pode também ser proposital. Ela é, inclusive, comumente usada em aulas de PLS para facilitar a comunicação ou para evidenciar um fato da gramática da língua portuguesa, por isso reforço que o mais interessante, ao menos nesse jogo em questão, é o uso da língua de sinais tal qual ela é, evitando o bimodalismo.

sinalização bimodal não é desejada (há exemplos de frases selecionadas e traduzidas para um jogo como esse no anexo I).

Imaginemos que, ao checar as frases redigidas pelos estudantes após a sinalização dela, nos deparamos com as seguintes sentenças:

ALUNO 1: CADEIRA FOFO TENHO SUJO.

ALUNO 2: O SOFÁ ESTÁ BEM SUJO!

ALUNO 3: SOFÁ ESTÁ MUITO SUJO.

ALUNO 4: O SOFÁ ESTÁ SUJA.

Nesse caso, o aluno 1 não pontuaria no jogo, porque produziu uma sentença agramatical. Ao comentar o gabarito, chamarei a sua atenção para a diferença entre a língua de sinais e a Língua Portuguesa (em Libras, sofá é um sinal composto por cadeira + fofo, o que explicaria a escolha vocabular desse aluno para a construção do sujeito, mas em português temos uma palavra específica para esse móvel) e comentarei a sua escolha e flexão verbal. Os alunos 2 e 3, por sua vez, ganhariam um pontinho, porque produziram sentenças possíveis, ainda que não idênticas à frase original. Já o aluno 4 não pontuaria, porque acabara de aprender em aula que o predicativo deve concordar com o sujeito e esqueceu-se desse detalhe. Faltou também a esse aluno perceber que o intérprete não simplesmente fez o sinal de [SUJO], mas aliou a ele uma expressão facial de intensidade. Então a tradução deveria ser “imundo”, “muito sujo”, “bastante sujo”, “bem sujo”, “sujíssimo”, “emporcalhado”, “encardido”... não somente “sujo”. Certamente, ao tentar traduzir as frases seguintes, que também trariam predicativos do sujeito, esse aluno iria se atentar a esses detalhes.

Muito além do que eu poderia imaginar, o jogo das frases se transformou em uma divertida tradição em minhas aulas, um momento realmente rico em que descobrimos juntos particularidades de ambas as línguas, infinitas possibilidades de tradução e procuramos sanar aos poucos as dificuldades em transpor para a Língua Portuguesa um raciocínio concebido em Libras.

c. PRODUÇÃO - Fase de trabalho com a escrita

Para pensar a fase de produção da escrita e suas práticas pedagógicas, é interessante relembrarmos as conclusões a que chegamos no capítulo 2.5 - Ensino de escrita e leitura: enfoques e concepções. Ali discutimos as implicações de conceber a escrita como um processo dialógico inacabado, dentre elas, a ressignificação do erro e o entendimento do aluno como um sujeito autor. Nessa perspectiva, o professor deixa de ser o dono da razão, para se tornar um

interlocutor atento, parceiro dos estudantes. Também refletimos, no referido capítulo, a respeito das múltiplas tarefas implicadas no ato de ler e escrever. Para escrever, era preciso desenvolver uma série de habilidades tais como: escrever não para si, mas para o outro, para garantir coerência e aceitabilidade; utilizar bem os nexos linguísticos, para assegurar a coesão textual; responder com adequação à situação comunicativa; calcular a quantidade de informação que precisa ser dada ao leitor, para assegurar a informatividade; aprender a traduzir intenções comunicativas (que em Libras, são transmitidas não necessariamente por meio de sinais, mas por um conjunto de outras estratégias).

Pensando nisso, destaco três práticas que podem ser úteis na fase de produção da escrita.

Prática 1 - Produção coletiva

A ideia de produzir um texto coletivo é antiga e comum inclusive em aulas de primeira língua do Ensino Fundamental, nas séries iniciais. Costumamos deixar essa prática um tanto de lado conforme os alunos crescem e ganham autonomia para escrever. Para os alunos surdos, no entanto, talvez seja interessante guardar essa carta na manga por mais tempo, porque ela nos oferece inúmeras oportunidades de evidenciar as muitas tarefas implicadas no ato de escrever.

Tomemos como exemplo uma situação em que o aluno deve redigir uma crônica. Esse gênero textual requer um refinamento de linguagem difícil de conquistar para conferir ao texto a expressividade que lhe é característica. Em situações como essa, vou à lousa para construir um texto coletivo e aproveito o momento para descrever meu raciocínio ao escrever, explicando por que escolho uma palavra e não outra, por que segmento o texto de uma determinada forma ou por que sintetizo certas ideias e escolho descrever melhor outras.

Ou ainda, inverteo os papéis e peço para que algum aluno seja o escriba da turma e, nesse caso, faço para ele questionamentos a respeito de suas escolhas e discutimos em grupo possibilidades de escrita: como fazer para tornar uma determinada frase mais assertiva, mais apelativa ou modulada? Como fazer para ligar o segundo parágrafo ao primeiro? O que podemos acrescentar ao texto coletivo para melhor detalhar uma cena ou um personagem?

Prática 2 - Roteiro de planejamento, escrita e reescrita

Justamente por serem muitas as habilidades a serem mobilizadas ao escrever é que um roteiro que segmente as tarefas a serem realizadas pode ser bastante interessante. Lembro de ouvir professores de PLS, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, reforçarem efusivamente essa estratégia em uma reunião de compartilhamento de práticas da qual certa vez participei.

Notei, no entanto, na ocasião, que a importância do tal roteiro ganhava pesos diferentes conforme a faixa etária do aluno e sua familiaridade com a escrita.

Os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental diziam entusiasmados que fazer um roteiro de planejamento (com perguntas que auxiliassem o aluno, por exemplo, a planejar previamente quais seriam os personagens de uma história, onde ela se passaria e o que aconteceria no conflito da narrativa, em ordem cronológica) ajudava as crianças a organizarem o raciocínio para escrever.

Os professores das séries finais, por sua vez, que já lidavam com textos minimamente coerentes e com algum projeto, perceberam a necessidade de ajudar os alunos a cumprir a proposta textual, afinal um texto coerente, mas que não responde à situação de comunicação também não é o que desejamos. Por isso passaram a roteirizar as propostas textuais, descrevendo comandos objetivos em tópicos, que pudessem ser tidos assim que cumpridos, como exemplifica a Figura 5.

Figura 5 — Exemplo de proposta textual roteirizada

PROPOSTA

Imagine que você é um(a) famoso(a) **resenhista**, trabalha para uma **revista especializada em cinema** e decidiu, então, **redigir uma *resenha crítica* a respeito do curta-metragem *Se algo acontecer... Te amo*, que chamou a sua atenção.**



[Clique para assistir ao trailer no Youtube.](#)

- Apresente dados sobre o curta-metragem** para contextualizar o seu leitor.
- Faça um breve resumo** do filme (em, no máximo, um parágrafo).
- Refleta** sobre o assunto tratado na obra, **você pode compará-lo com algum outro filme, livro ou notícia que trate do mesmo tema.** Essa será a sua **análise temática.**
- Avalie** algum aspecto relacionado à forma do curta-metragem (as cores, o traçado dos personagens, a ambientação etc.). Essa será a sua **análise técnica.**
- No último parágrafo, retome a sua opinião** (positiva ou negativa) sobre o curta e faça uma recomendação para o seu **público-alvo** (lembre-se de que você escreve para uma revista especializada em cinema).

Fonte: Materiais de pesquisa.

Todos os professores, em especial os do Ensino Médio, destacavam quão eficiente era roteirizar também a reescrita. Com o tempo, o aluno aprende a fazer o planejamento que melhor lhe atende, aprende também a seguir as exigências de uma proposta textual, mesmo quando essas não são tão explícitas, mas têm sempre muita dificuldade para entender como lidar com um texto corrigido, cheio de marcações. Por onde iniciar a reescrita? Como atender a tudo o que é solicitado?

Vale, no entanto, uma ressalva: a estratégia de roteirização do planejamento, da escrita e da reescrita é bastante útil para evidenciar e organizar as múltiplas tarefas que compõem todo esse árduo processo, mas não deve se transformar em um engessamento do processo de escrita. Calkins lembra-nos de que: “O processo de escrita não contém passos discerníveis e lineares, mas recursivos, que se sobrepõem” (CALKINS, 1989, p. 33).

Prática 3 - Exercícios redacionais

A prática de criar exercícios redacionais aprendi quando fazia estágio em uma escola da grande São Paulo. A professora de português, a qual eu acompanhava e observava, tinha por hábito fazer um levantamento das principais dificuldades de seus alunos e criava um exercício de escrita, bastante pontual, para treinar habilidades específicas. Se os alunos criavam contos de terror que não davam medo em ninguém, ela formulava um exercício pensado para ajudar os alunos na criação de tensão; se a dificuldade era a manutenção do foco narrativo, então se criava um exercício em que o aluno precisaria focar somente nisso e assim por diante.

Trouxe essa prática em minha bagagem e guardo-a em lugar especial, porque é ela que me vêm à mente sempre que os comentários orais ou no corpo do texto corrigido parecem não fazer mais efeito e por isso carecem de uma intervenção mais pontual e profunda.

d. APRECIACÃO - Fase de feedback

Ainda no capítulo 2 desta dissertação, discutimos as implicações de conceber a escrita como um processo dialógico inacabado, dentre elas, a ressignificação do erro e o entendimento do aluno como um sujeito autor. Nessa perspectiva, o professor deixa de ser o dono da razão, para se tornar um interlocutor atento, parceiro dos estudantes. As práticas que se seguem procuram traduzir esse princípio na rotina da sala de aula, especialmente no momento em que precisaremos dar ao aluno um parecer a respeito de sua escrita.

Prática 1 - Roda do autor

O nome aqui exposto pode ter sido inventado por mim (ou por algum aluno meu, já não sei mais), mas a estratégia em si aparece descrita nos relatos de Calkins (1989), nos quais me inspirei, quando essa compartilhava em seu livro sua experiência e a de outros professores, os quais observou em aulas de escrita, na tentativa de dar leitores aos alunos escritores. É ela quem nos lembra de que "é essencial que as crianças estejam profundamente envolvidas com a escrita, que compartilhem seus textos com os outros e que percebam a si mesmas como autores" (CALKINS, 1989, p. 22). Confesso também certa inspiração nas práticas de leitura e escrita do GEPPEP (Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise) das quais participei. Nesses encontros, lemos uns para os outros aquilo que escrevemos e aguardamos as contribuições dos nossos pares antes de fazermos a revisão dos nossos textos.

Então, em suma, a prática em questão consiste em solicitar a um aluno por vez que compartilhe seu texto, rascunho ou planejamento com os demais colegas. Após uma leitura atenta de todos do texto compartilhado, o autor começa expondo suas dúvidas e inquietações ou falando a respeito do seu processo de escrita (foi difícil redigir aquele texto? Sente-se confortável nesse gênero? Conseguiu ter ideias de imediato ou precisou de muita pesquisa prévia? Gostou do que escreveu?). Em seguida, o professor escolhe alguns colegas (ou eles se voluntariam) para discorrer a respeito dos aspectos positivos e negativos do texto analisado. Enquanto isso, o professor se preocupa em reforçar aquilo que é coerente na fala dos alunos, em traduzir o que não estiver tão claro e em devolver o turno ao autor, quando necessário.

O professor, por fim, encerra a discussão, expondo também ele o seu ponto de vista sobre o texto, se necessário. O autor tem, em seguida, a chance de revisar o seu texto, a partir dos comentários feitos pelo grupo, antes de entregar sua versão final.

A ideia é transformar toda a classe em uma comunidade de leitores atentos, de modo que todos aprendam com todos. Assim é possível criar espaços para a negociação de sentidos, uma vez que materializamos a contraface do locutor, o interlocutor. Também é uma oportunidade para ajudarmos nossos alunos a internalizarem perguntas que fazem parte do processo de revisão textual: o que eu estou querendo dizer? Como meu texto soa para quem o lê? O que o meu leitor sentirá ao ler isso?

Prática 2 - Avaliação individual dialógica e respeitosa

É comum que, ao nos depararmos com o texto de um aluno surdo, nos assustemos um tanto com a sua escrita e fiquemos sem saber por onde começar a correção de suas redações. Como avaliar esses textos foi uma dúvida que me perseguiu durante alguns bons anos e que me fez testar inúmeras estratégias. Compartilho aqui a que melhor apresentou resultados e a que mais combina com os princípios dessa proposta metodológica.

Quando proponho uma avaliação respeitosa, refiro-me ao respeito que precisamos ter com as escolhas lexicais e sintáticas do nosso aluno. Muitas vezes, o desespero diante do caos faz com que queiramos riscar tudo o que vemos pela frente, impondo nosso vocabulário e nosso jeito de escrever a um texto que é do outro. Não é porque o outro é ainda um iniciante no trato da Língua Portuguesa, que eu posso me autorizar a invalidar todas as suas escolhas, partindo do pressuposto de que nenhuma delas faz sentido. Às vezes, basta respirar três vezes e se dispor a dar alguns passos na neblina em direção ao aluno para percebermos que, fosse o texto de um escritor experiente, determinadas construções sintáticas seriam entendidas como estilo não como erro e algumas frases aparentemente agramaticais só precisariam do acréscimo de uma palavra, vírgula ou ponto para fazerem sentido. A minha preocupação, então, quando estou diante do texto dos meus alunos surdos é a de tentar fazer o menor número possível de intervenções diretas em seus textos, a fim de que eles se reconheçam na versão final de suas próprias produções e não se deparem com uma infinidade de alterações por fazer.

Transcrevo a seguir um exemplo de edição que fiz no texto de uma aluna e o raciocínio que tracei para chegar a essas alterações. A proposta era transformar o curta-metragem *Vida Maria* (2006) em um conto social.

Quadro 1 — Correção comentada de um conto social

Texto original	Texto corrigido	Comentários
(Parágrafo 1) Em uma menina de mais ou menos 5 anos, da janela que caderno aprendi escrever nome: Maria José.	Era uma menina de mais ou menos 5 anos. Da janela, desenhava em seu caderno e aprendia a escrever seu nome: Maria José.	Tentei não fazer grandes modificações na estrutura sintática desse parágrafo.
(Parágrafo 2) Mãe pediu menina pare não pode escrever seu desenho de nome pare não importante pare, pediu ir trabalhar tem o pátio para varrer, tem que fazer levar água pro bichos lá trabalha após maria José tempo muitos anos criança, adolescente e altura e velho menos ou mais 6, 9,12, 19, 30, 40 ,50 anos...	Mãe pediu para que a menina parasse , não podia escrever seu desenho de nome. “Pare, isso não é importante. Pare!”. Pediu a mãe que a menina fosse trabalhar: "Tem o pátio para varrer", - e tinha mesmo muito o que fazer: levar água pros bichos de lá, trabalhar. Após isso , Maria José viu passar o tempo, foram muitos anos. De criança, tornou-se adolescente e depois mais 6, 9,12 anos...	Esse parágrafo parecia à primeira vista confuso, porque a aluna não sabia bem como sinalizar o discurso direto e porque tem dificuldades com a segmentação dos períodos. Brincando com a pontuação, foi possível manter muitas de suas escolhas vocabulares. Achei interessantíssima, aliás, a expressão "desenho de nome" (em: "não pode escrever seu desenho de nome") e não a trocava por nada (especialmente, porque, além de conferir certo estilo ao texto, a expressão faz referência a uma fala do curta-metragem, quando a mãe repreende a filha dizendo-lhe que parasse de ficar "desenhando o nome").

<p>(Parágrafo 3) Maria José trabalhar roupas levar muito tempo, mãe grávida 8 filhos meninos anos maria José velho que vida casa simples pobreza que faltam alimentos, faltam casa coisas, faltam estudar e coisas falta vida.</p>	<p>Maria José trabalhava lavando roupas e isso levava muito tempo. Tornou-se mãe, grávida de 8 filhos, todos meninos. Com o passar dos anos, Maria José envelheceu. Que vida e casa simples ela tinha, vivia na pobreza, faltavam alimentos, faltavam casa e coisas, faltava estudar e faltava vida.</p>	<p>Mais uma vez a pontuação em lugares estratégicos e o acréscimo de algumas palavras são suficientes para tornar o parágrafo coerente. Fiz questão de manter a gradação que a aluna tentou fazer ao final do parágrafo: "<i>faltavam alimentos, faltavam casa e coisas, faltava estudar e faltava vida</i>".</p>
<p>(Parágrafo 4) Toda família nome desenho: Maria José, Maria Aparecida, Maria de Fátima, Maria das Dores, Maria da Conceição e Maria do Carmo.</p>	<p>Mas era assim desde sempre. Toda família tinha seu nome desenhado no caderno: Maria José, Maria Aparecida, Maria de Fátima, Maria das Dores, Maria da Conceição e Maria do Carmo.</p>	<p>Sem grandes alterações por aqui. A aluna tentou transcrever a cena final do curta-metragem, que termina mostrando as páginas de um caderno, passado de geração em geração, onde todas as mulheres da família haviam desenhado seu nome. Apenas para tentar deixar mais clara a ideia de que a cena revela um ciclo de pobreza, acrescentei ao início do parágrafo a frase "<i>Mas era assim desde sempre</i>".</p>

Fonte: Produção própria

A avaliação respeitosa é, portanto, uma postura que o professor pode escolher adotar. Podemos ir ao texto com a intenção de corrigir erros ou podemos ir ao texto com a intenção de valorizar acertos. Aliada a essa postura, podemos também adotar uma correção dialógica.

Segundo Gasparotto e Menegassi (2020), a correção dialógica nada mais é que "uma abordagem que convida ao diálogo, à negociação de sentidos, pois é um questionamento que, mais do que provocar, espera do outro uma resposta, é um questionamento que solicita melhores explicações, por um leitor interessado no texto" (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2020, p. 1436). Seguindo essa lógica, o professor deve conversar com o aluno, ao longo da revisão do

texto, deixando para ele uma série de bilhetes que levem em consideração aquilo que o aluno já sabe e aquilo que ele ainda precisa aprender.

Um bilhete dialógico de revisão deve abarcar seis aspectos essenciais: i) o diálogo colaborativo por meio do reconhecimento do aluno como autor; ii) a abordagem de metodologias e escolhas linguísticas, ao escrever o bilhete textual, que promovam a reflexão pelo aluno, no sentido de formá-lo revisor de seu próprio discurso; iii) a adequação da abordagem escolhida ao contexto imediato e ao contexto mais amplo, como o gênero discursivo produzido e o nível de aprendizagem do aluno; iv) o reconhecimento e a mobilização das axiologias que permeiam o evento enunciativo da revisão; v) um conjunto de revisões que apontem desvios linguísticos e discursivos, mas que também promova o desenvolvimento da consciência socioideológica do sujeito por meio da linguagem; vi) a atenção ao processo e ao progresso individual de aprendizagem do aluno, que pode, por exemplo, ser comentada nos bilhetes textuais. (Gasparotto; Menegassi, 2020, p. 1440 e 1441).

III. PEDAGOGIA CRÍTICA, AFETIVA E VISUAL

Além de um curso elaborado a partir das necessidades do aluno e da necessidade de mantermos o foco na leitura, na escrita e na tradução, proponho um terceiro princípio: a construção de uma pedagogia crítica, afetiva e visual.

Isso para que não nos esqueçamos de que ensinar Língua Portuguesa a alunos surdos é muito mais do que ajudá-los a compreender o funcionamento de uma língua. Estamos lidando em sala de aula com a língua do opressor e vimos, no capítulo 2 desta dissertação, que estudantes surdos (especialmente os mais velhos) podem se fechar para o universo ouvintista (SKLIAR, 1998), quando idealizam demais a comunidade surda que os acolhe. Para romper essa barreira, é preciso construir uma pedagogia afetiva, que enxergue o indivíduo, sua história, capacidades e limitações, ao mesmo tempo em que é preciso construir com esse aluno um olhar crítico para o mundo.

Tenho uma professora parceira de PLS com quem costumo trocar experiências com frequência. Em nossas conversas sempre ressaltamos a quantidade de vezes em que o roteiro de nossas aulas muda por completo, porque sentimos a necessidade de debater com mais profundidade um assunto mencionado em um determinado texto, assunto esse sobre o qual os alunos pouco sabem por que dificilmente têm acesso a um programa de telejornal acessível; ou então, precisamos sentar-nos para ter conversas de cunho pessoal com alguns de nossos estudantes que não têm com quem desabafar porque a família não sabe língua de sinais. Também

damos aula a alunos ouvintes e sabemos que essas situações por vezes igualmente acontecem em aulas de primeira língua, mas a frequência com que isso precisa acontecer nas aulas de segunda língua sempre nos surpreende. E é um verdadeiro drama ter que conciliar essas demandas com o planejamento curricular. No entanto, temos certeza de que são esses momentos que nos aproximam de nossos alunos e fazem com eles nos enxerguem como aliados e abram espaço em sua comunidade, por vezes tão fechada, para que uma ouvinte possa se aproximar e com eles interagir: discordando, concordando, aprendendo e ensinando.

Essa é uma maneira, segundo Geraldi (2005), de tornarmos-nos parceiros de nossos alunos.

Para mantermos uma coerência entre uma concepção de linguagem como interação e uma concepção de educação, esta nos conduz a uma mudança de atitude – enquanto professores – ante o aluno. Dele precisamos nos tornar interlocutores para, respeitando-lhe a palavra, agir como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc. Note-se que, agora, a avaliação está se aproximando de outro sentido: aquele que apontamos em relação ao uso que efetivamente, fora da escola se faz da modalidade escrita. (GERALDI, 2005, p. 100).

E tornar-se parceiro de nossos alunos é uma das lições que Trindade (2016) já havia entendido como essencial, quando procurou estudar o papel do professor no ensino de escrita a alunos surdos.

Quando falamos, por fim, a respeito da criação de uma pedagogia visual, damos ênfase à necessidade de pensarmos a todo momento uma comunicação semiótica visuoespacial, que não se restrinja à utilização de imagens para a catalogação do mundo. Uma pedagogia visual requer, de acordo com Ribeiro e Silva (2017, p.3): “o planejamento de espaços em que memória e pensamento visuais sejam fundantes do processo de ensino e aprendizagem, implicando atividades que compreendam: processos físicos de percepção, instrumentos de representação e estratégias para interpretação”. Essa, portanto, não é uma estratégia pontual a ser utilizada em uma aula ou outra, mas uma maneira de pensar o currículo de PLS e todas as aulas que o colocarão em prática. Quando incorporo tecnologias educacionais às aulas; quando explico conceitos abstratos por meio de uma história em quadrinhos; quando faço a devolutiva do texto de um aluno surdo em vídeo e em Libras e não apenas em Língua Portuguesa; quando uso a linguagem teatral ou a gamificação para ensinar; quando elaboro um enunciado de questão negritando as palavras essenciais à compreensão do texto para guiar e facilitar a leitura; quando substituo práticas fonéticas por estratégias não simplesmente adaptadas, mas pensadas exclusivamente para o aluno surdo, levando em consideração a maneira como ele apreende o mundo; quando percebo a datilologia ou mesmo o português sinalizado como instrumentos

possíveis de serem utilizados para facilitar a aprendizagem da Língua Portuguesa, entre milhares de outras possibilidades, o que estou fazendo é desenvolver uma pedagogia visual. Nesse sentido, novamente, segundo Ribeiro e Silva (2017, p.3), “a pedagogia visual ascende como campo profícuo para a aprendizagem dos surdos, pois pretende organizar estruturalmente a educação formal, com uma mediação semiótica visuoespacial — desde a elaboração do currículo aos seus desdobramentos pedagógicos em sala de aula”.

5. A ROTA: ARQUITETURA DA PESQUISA-AÇÃO

A fim de cumprir com os objetivos desta dissertação, propus-me a elaboração de uma pesquisa-ação, a partir da criação de uma oficina de escrita para alunos surdos do 9º ano e Ensino Médio. Essa escolha se dá porque "a pesquisa-ação implica em tomar consciência dos princípios que nos conduzem em nosso trabalho: temos de ter clareza a respeito tanto do que estamos fazendo, quanto do porquê o estamos fazendo" (TRIPP, 2005, p. 449). Assim, considero a pesquisa-ação uma metodologia interessante para testar o desenho de uma proposta pedagógica para o ensino de PSLs, uma vez que ela requer um pesquisador que não apenas observa, mas que também intervém sobre os eventos, desde que suas ações estejam embasadas em pesquisa. Isso abre espaço para que, como pesquisadora, eu verifique se as estratégias pedagógicas aqui propostas são não só coerentes na teoria, mas também úteis na prática.

Também parece ser uma metodologia útil quando penso em auxiliar o professor de PSLs em seu trabalho (porque me coloco em sua posição e reflito sobre as decisões que preciso tomar no calor da prática docente) e, por fim, igualmente útil para explorar as dificuldades de escrita dos alunos surdos participantes, a partir da avaliação dos dados coletados ao longo da oficina de escrita. São esses justamente os pontos que procurei elencar nos objetivos específicos deste trabalho.

Segundo Tripp, (2005, p. 449) na pesquisa-ação muitas vezes também sentimos a necessidade de documentar o progresso do trabalho por meio da criação de algo que sirva como portfólio. Senti essa necessidade e por isso, além de compilar textos produzidos pelos alunos, cuidei de fazer alguns registros pessoais em forma de diário, para poder eventualmente recorrer a eles no segundo momento da discussão, quando reflito a respeito do desenho metodológico que proponho nesta dissertação e sua aplicação na rotina de sala de aula. Trechos desse diário serão expostos sempre que convierem à discussão aqui pretendida.

5.1. A oficina ministrada

A oficina se deu no contraturno das aulas regulares dos alunos participantes, em um colégio de educação inclusiva da rede privada do estado de São Paulo. Foram propostos dez encontros de duas horas cada um, um por semana, para que se discutisse a redação dissertativa exigida no vestibular do ENEM, isso porque tomei conhecimento de que, já há algum tempo, os alunos surdos dessa escola preocupavam-se com o seu desempenho na prova de redação desse exame e por isso já pediam aulas de reforço à direção. Pensando em unir o útil ao agradável, escolhi, então, a redação do ENEM como tema transversal de nossos encontros, cuidando de já

colocar em prática um dos princípios da metodologia de ensino de PLS proposta nesta dissertação: um curso elaborado a partir das necessidades do aluno. A bem da verdade, toda a sequência didática fora elaborada a partir dos três princípios metodológicos apresentados no capítulo anterior: I. Foco na leitura, na escrita e na tradução sem restrições ao uso da L1 (a partir de exercícios de input, instrumentalização, produção e apreciação); II. Curso elaborado a partir das necessidades do aluno (nesse caso, a necessidade de se preparar para uma prova vestibular específica); III. Pedagogia crítica, afetiva e visual. Por essa razão, as aulas que compõem a oficina foram divididas por temas, mas também pelas quatro fases que compõem o princípio II: input, produção, instrumentalização e apreciação (não necessariamente nessa ordem).

A programação conteudística dos encontros está descrita, de modo sintético, no quadro a seguir.

Quadro 1 - Cronograma da Oficina de escrita

Encontros	Atividades
1	AULAS 1 e 2 - Apresentação da proposta - Explicações gerais a respeito da redação do ENEM.
2	AULA 1 - Input (Técnicas diversas de leitura) - Leitura e estudo de uma proposta textual inédita (aprender a fazer perguntas ao texto; fazer paráfrases...) - Pesquisa para ampliação de repertório. AULA 2 - Produção - Planejamento (em vídeo ou texto) da proposta inédita.
3	AULA 1 - Input e Produção (Exercício Redacional) - Discussão sobre como elaborar um bom parágrafo de introdução, a partir de textos modelares. - Exercícios de elaboração de um parágrafo de introdução AULA 2 - Apreciação (Roda do autor) - Devolutiva dos parágrafos de introdução.
4	AULAS 1 e 2 - Input e Produção - Revisão da discussão do encontro 3 a respeito da formulação de um parágrafo introdutório. - Reescrita de um parágrafo de introdução.
5	AULAS 1 e 2 - Input e Produção (Exercício Redacional) - Discussão sobre como elaborar bons parágrafos de desenvolvimento, a partir de textos modelares. - Exercício de elaboração de parágrafos de desenvolvimento.
6	AULA 1 - Apreciação (Roda do autor) - Feedback coletivo das produções feitas na aula 1. AULA 2 - Input e Produção (Exercício Redacional) - Discussão sobre como elaborar uma boa proposta de intervenção, com os 5 elementos exigidos pelo ENEM, a partir de textos modelares. - Exercício de elaboração de propostas de intervenção.

7	AULA 1 - Apreciação (Roda do autor) - Feedback coletivo das produções feitas na aula 1. AULA 2 - Produção (Reescrita) - Reescrita do parágrafo de proposta de intervenção.
8	AULA 1 - Instrumentalização e Produção (Exercício redacional) - Discussão a respeito da competência IV da redação do ENEM e exercícios para reconhecer e utilizar os elementos coesivos. AULA 2 - Instrumentalização (Jogo das frases) - Jogo de tradução com foco na elaboração sintática dos períodos, para aprimorar a competência I do ENEM (o jogo foi construído a partir de frases que os próprios alunos tentaram produzir nos encontros anteriores).
9	AULAS 1 e 2 - Produção (Redação completa) - Leitura, interpretação e produção de uma proposta textual inédita.
10	AULAS 1 e 2 - Apreciação, Produção e Encerramento. -Comentários da professora a respeito da redação, já corrigida, produzida pelos alunos. - Reescrita dos textos. - Momento de avaliação do curso e lanche coletivo.

Fonte: Produção própria

A proposta descrita no Quadro 1 pretendia, em dez encontros de duas horas cada um, trabalhar a redação de textos dissertativos (dentro daquilo que exigem as cinco competências da redação do ENEM), partindo da escrita de parágrafos (de introdução, desenvolvimento e proposta de intervenção como conclusão) até que se chegasse à produção de textos inteiros. A programação previa também aulas de leitura e discussão de propostas textuais, de apreciação daquilo que fora escrito e uma de instrumentalização (encontro 8), com foco nas dificuldades gramaticais dos alunos, para que alcançassem boas notas nas competências I (norma padrão) e IV (coesão) da grade de correção do vestibular em questão. Nessas aulas de instrumentalização, uma das estratégias utilizadas para trabalhar a gramática da Língua Portuguesa em contraste com a da língua de sinais foi o *Jogo das frases* (descrito no capítulo 4), por essa razão, como mais adiante se verificará, o *corpus* resultante dessa oficina é composto por fragmentos de textos (parágrafos e sentenças) e textos completos.

5.2 Aplicação da proposta metodológica

Neste tópico, discutiremos como a proposta metodológica descrita no capítulo 4 foi aplicada em nossa oficina de escrita. Recordo que três princípios norteiam o desenho metodológico que propomos aqui: o primeiro deles diz respeito à criação de um curso pensado a partir das necessidades do aluno; o segundo, fala da importância de pensar um currículo com

foco na leitura, na escrita e na tradução, sem restrições ao uso da Libras; o terceiro, prevê a necessidade de construção de uma pedagogia afetiva, crítica e visual.

Dividiremos, assim, este tópico em duas partes: começaremos pela discussão a respeito da aplicação do primeiro princípio da metodologia na oficina, em seguida, trataremos da aplicação do segundo preceito e, adiante, não dedicarei uma parte para tratar especificamente da aplicação do terceiro.

Explico: a lógica de proporcionar uma pedagogia afetiva, crítica e visual só faz sentido se esse for um princípio transversal, que perpassa não uma nem duas, mas todas as aulas. Quando falamos em afetividade, por exemplo, pressupomos um professor parceiro e atento às questões emocionais de seus alunos (uma vez que essas podem afetar sua relação com o aprendizado da segunda língua) e uma sala de aula acolhedora, que compreende que os erros fazem parte do processo de aprendizagem. Não é o tipo de coisa que a gente consegue planejar e sistematizar em uma sequência didática, é uma construção paulatina que depende de como lidamos com o imprevisível da sala de aula. Também o desenvolvimento de uma pedagogia crítica requer, muitas vezes, que sejamos flexíveis em nossos roteiros didáticos para abrir espaço a discussões não previstas, mas necessárias para que os alunos debatam alguma questão social que tenha lhes chamado a atenção (lembrando que os surdos são muitas vezes excluídos do debate social por falta de acessibilidade ou porque no ambiente familiar não há quem fale língua de sinais. Às vezes a escola é o único espaço que eles têm para discutir tanto questões pessoais quanto sociais). A pedagogia visual, por sua vez, não se restringe a utilizar figuras nas aulas. O que se quer é que compreendamos o que significa ter como primeira língua uma língua de modalidade visual-espacial e como isso afeta a maneira como o sujeito aprende. Pensar uma pedagogia visual por vezes significa inserir recursos tecnológicos nas aulas, outras vezes significa recorrer ao concreto ou à encenação para iniciar uma discussão abstrata, ou ainda utilizar da datilologia, segmentando a soletração de uma palavra em sílabas ou morfemas para facilitar sua memorização. Isso não deve acontecer em uma aula específica, mas em todas.

5.2.1 Aplicação do princípio I - Curso pensado a partir das necessidades do aluno

O primeiro princípio começa a ser aplicado no momento em que decido o tema da oficina. A escolha de trabalhar a escrita de redações para o exame vestibular do ENEM tinha a ver com uma necessidade específica do meu público-alvo. Os alunos de 1ª e 2ª série participantes da oficina já realizavam regularmente simulados promovidos pela escola para o ENEM, ainda que não tivessem tido aulas formais de redação para esse fim. Por isso já sabiam do que se

tratava o exame e já traziam consigo a preocupação de se prepararem bem para ele. Já os alunos do 9º ano sabiam que estavam mais perto do Ensino Médio que do Fundamental II e, por influência dos colegas mais velhos, também já se preocupavam com os simulados dos anos que se seguiriam, embora não soubessem bem ainda o que de fato era o ENEM ou um texto argumentativo.

Diante de todo esse contexto, os alunos, com muita facilidade, aderiram à proposta da oficina, levando, inclusive e voluntariamente, algumas tarefas para casa. Isso nos mostra que, quando os estudantes percebem a relevância de um curso para suas necessidades, o engajamento se dá de modo natural.

Todas as aulas da sequência didática foram estruturadas pensando no tema transversal "a redação do ENEM" para que os estudantes percebessem com clareza de onde partiriam e onde chegariam: tínhamos aula de como ler uma proposta textual; outra sobre como planejar o texto; como elaborar o parágrafo de introdução, depois os de desenvolvimento e a proposta de intervenção; ainda algumas aulas mais gramaticais para que adequassem seus textos às expectativas das competências I e IV do ENEM e, finalmente, aulas dedicadas à redação de um texto do início ao fim. Os alunos tinham em mãos o cronograma do curso (ainda que ele tenha se alterado algumas vezes) e por isso podiam se antecipar às aulas e trazer dúvidas, o que de fato aconteceu algumas vezes.

O primeiro dos nossos encontros foi inteiramente destinado a contextualizar os estudantes sobre como se daria o curso e sobre o próprio exame vestibular. A intenção era justamente tornar clara a relevância de nossas discussões, ajustar expectativas e aumentar ainda mais o engajamento dos participantes. O excerto abaixo, retirado do diário de pesquisa, descreve um pouco do que se passou no primeiro dia de aula.

Os alunos mais velhos puderam compartilhar suas experiências com os mais novos. Explicaram como se deu a experiência de passar por um simulado de vestibular; falaram um pouco sobre como costumavam se organizar para escrever nessas situações (e pediram dicas para mim, a partir de perguntas como: quanto tempo posso gastar na escrita da redação? Como posso iniciar meu texto? Como posso concluir o texto? Posso copiar informações da coletânea?); apresentaram ainda aos mais novos o sinal de “argumento” e explicaram do que se tratava (disseram que o argumento é uma opinião com embasamento).

(Trecho do diário de pesquisa)

Todo esse esforço tem base na ideia de que o desejo de aprender somado ao engajamento é o que leva o aluno a se mobilizar internamente e intelectualmente para aprender, conforme afirma Bertoldo (2016):

Essa ideia de mobilização implica que o aluno se comprometa com uma atividade intelectual, engajando-se em uma situação de aprendizagem produzida na sala de aula.

Para que isso aconteça e tenha algum efeito, as situações de aprendizagem na sala de aula devem fazer sentido para o aluno, permitindo que ele se aproprie de um determinado saber. (BERTOLDO, 2016, p.521).

Ao longo desse primeiro encontro, na medida em que os alunos se envolviam com a proposta e se sentiam mais à vontade para falar, uma preocupação lhes ocorreu: a possibilidade de não dar conta. Isso porque supostamente não haveria tempo hábil no ENEM para que eles escrevessem (em uma segunda língua); porque estariam competindo com muita gente; porque não se consideram bons em português, afinal ninguém entende o que escrevem; porque ficarão muito nervosos no dia da prova e o desempenho, que já não é dos melhores nos simulados, seria pior; porque são surdos. Tendo me lembrado, então, de com quem estava lidando - o adolescente surdo, imerso em conflitos identitários e mitos que atrapalham a aprendizagem da Língua Portuguesa - resolvi deixar que se abrissem e expusessem suas angústias para em seguida acolhê-las, lembrando-lhes que não há ninguém no mundo que ache tranquila a fase do vestibular. Nem mesmo existe alguém que domine por completo qualquer língua que seja, a ponto de nunca mais ter dúvida de nada ou nunca mais cometer um erro ao escrever. Todos estamos entre línguas e culturas. Sobre esse momento, registrei as seguintes observações em meu diário:

Ficaram um pouco preocupados com a dificuldade de ter que escrever em português e em um espaço curto de tempo e compartilharam comigo um pouco da angústia que sentem ao tentar transcrever o que pensam para o papel. Foi uma boa oportunidade para conversarmos a respeito disso - falei para eles que essa angústia não era exclusiva de alunos surdos, todos nós temos essa dificuldade em alguma medida (especialmente nos vestibulares). Ninguém domina 100% de língua alguma, mas a gente vai criando estratégias para lidar com essas dificuldades ... enfim, rolou uma sessão de desabafo no fim desse primeiro encontro que tomou boa parte da aula, mas senti que eles saíram animados para dar sequência ao curso.

(Trecho do diário de pesquisa)

São essas brechas na rotina da sala de aula, acredito, que abrem espaço para que criemos uma pedagogia afetiva e laços de parceria entre professor e alunos, a fim de formarmos, ao cabo, uma comunidade tolerante ao erro.

Retomando o princípio I da nossa proposta metodológica, vale ainda dizer que faz parte de criar um curso a partir das necessidades dos estudantes, permitir que eles sejam os protagonistas do próprio aprendizado, apontando, ao longo de sua trajetória, suas dificuldades e criando, junto com o professor, estratégias para saná-las. Por essa razão, atividades que colocam o aluno no centro da proposta pedagógica (como a roda do autor, a produção coletiva, o debate ou a própria produção textual individual) foram propositalmente inseridas na sequência didática.

5.2.2 Aplicação do princípio II - Foco na leitura, na escrita e na tradução sem restrições ao uso da L1

Para garantir o trabalho de leitura, escrita e tradução ao longo dos encontros da oficina, a sequência didática foi pensada a partir da divisão proposta e discutida no capítulo 3: input, produção, instrumentalização e apreciação.

Nas aulas de input, o foco é o trabalho com a leitura. Para isso, utilizamos algumas estratégias pedagógicas já descritas no capítulo 4. Uma delas é a *Roda de leitura e tradução*, que foi utilizada para ensinar os alunos a lerem uma proposta textual, identificando nela informações relevantes e construindo vocabulário passivo por meio da tradução. A experiência da leitura dos textos motivadores de uma proposta textual é próxima àquela que fazemos em uma pesquisa, uma vez que a sua intenção é buscar informações para saber mais sobre um determinado assunto, por isso essa é uma leitura que exige método e nisso o professor pode auxiliar o aluno.

Outra estratégia mobilizada para a fase de input em nossa oficina foi a *Leitura estudo-do-texto*, utilizada sempre com a intenção de destrinchar um fragmento para absorver dele ferramentas linguísticas. Nas Figuras 6 e 7 que se seguem há exemplos dessa estratégia.

A Figura 6, mais especificamente, mostra um exemplo de introdução de um texto dissertativo-argumentativo redigido para o tema de redação do ENEM de 2021: "Invisibilidade e registro civil: garantia de acesso à cidadania no Brasil" e trechos do parágrafo foram destacados para posterior discussão em classe.

Figura 6 - Exemplo de estudo da introdução

EXEMPLO I

Repertório sociocultural

Conexão com o tema

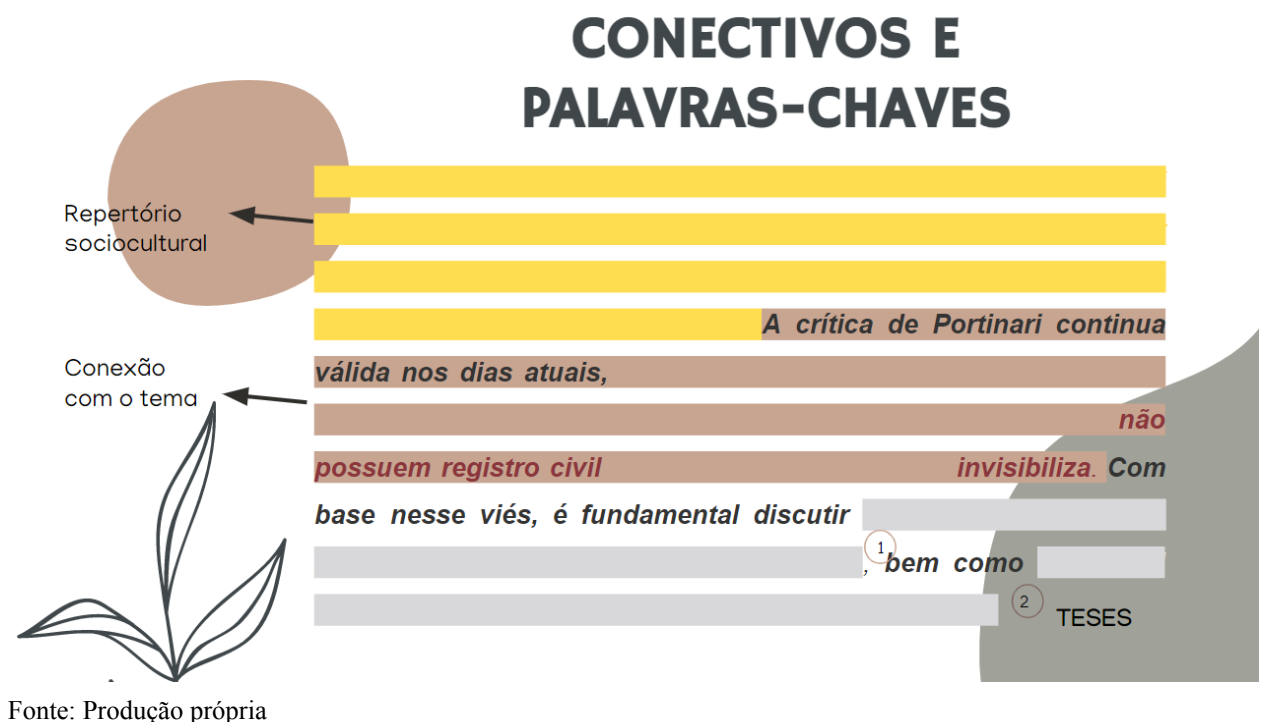
Em sua obra "Os Retirantes", o artista expressionista Cândido Portinari faz uma denúncia à condição de desigualdade compartilhada por milhões de brasileiros, os quais, vulneráveis socioeconomicamente, são invisibilizados enquanto cidadãos. A crítica de Portinari continua válida nos dias atuais, mesmo décadas após a pintura ter sido feita, como se pode notar a partir do alto índice de brasileiros que não possuem registro civil de nascimento, fator que os invisibiliza. Com base nesse viés, é fundamental discutir a principal razão para a posse do documento promover a cidadania,¹ bem como o principal entrave que impede que tantas pessoas não se registrem.² TESES

Fonte: Produção própria

Importante dizer que o exemplo da Figura 6 não foi usado para que os alunos simplesmente o copiassem. A ideia era perceber que o autor da redação preocupou-se em iniciar o seu texto contextualizando e seduzindo o leitor a partir da inserção de um repertório sociocultural e, então, pudemos discutir, por exemplo, o conceito de *informatividade* para entendermos por que a menção ao quadro de Portinari tornou o texto mais interessante. O slide destaca ainda, em marrom, o período que correlaciona o repertório ao tema para oportunizar a discussão sobre as noções de *situacionalidade* e *coerência*. Por fim, o que se pretendia ressaltar em cinza era a construção da tese, sua relação com aquilo que fora dito anteriormente e como ela funciona como um norteador daquilo que está por vir nos parágrafos de desenvolvimento. Inclusive, notamos que há duas ideias embutidas no período que compõe a tese, ideias essas que carecem de desenvolvimento - provavelmente, seriam discutidas nos parágrafos subsequentes. Assim, falamos da *importância de escrever para o outro não para si*, a partir do cuidado com o planejamento textual e a construção da progressão argumentativa.

Já a Figura 7 mostra o slide seguinte àquele que aparece na figura (6), que tinha o objetivo de ressaltar alguns dos elementos coesivos do parágrafo em discussão e sua importância para a construção do texto, assim como a retomada de palavras-chaves do tema da redação que evidenciam, logo na introdução, que o assunto do texto é o mesmo da proposta temática (caso contrário, a redação seria bastante penalizada no vestibular).

Figura 7 - Exemplo de estudo da introdução e seus elementos coesivos



Assim, ressaltamos que, com a estratégia de *Leitura estudo-do-texto*, o que se quer não é oferecer uma fórmula ao aluno, como quem diz: inicie seu parágrafo sempre com uma referência ao quadro de Portinari, relacione-o ao tema e à tese sempre utilizando os mesmos elementos coesivos). O objetivo é identificar fatores de textualidade, tais como a *informatividade*, a *situacionalidade*, a *coesão* e a *coerência*, e como eles foram trabalhados no texto de modo a auxiliar os alunos a desenvolverem habilidades de escrita.

Nos encontros de produção, trabalhamos a escrita a partir de *Exercícios redacionais*. Um exercício foi pensado para a elaboração da introdução de um texto dissertativo-argumentativo, outro para os parágrafos de desenvolvimento, outro para que treinassem o uso de operadores argumentativos e um para que entendessem como elaborar a proposta de intervenção nos moldes do ENEM. Isso, além, é claro, da escrita de ao menos uma produção textual completa.

Senti a necessidade de utilizar também a estratégia de *Produção coletiva* em uma das aulas, quando discutíamos a elaboração dos parágrafos de desenvolvimento, especialmente porque os alunos estavam com dificuldades para entender quais informações dos textos motivadores poderiam ser aproveitadas no texto final e como poderiam fazer isso sem copiar ou parafrasear um texto inteiro.

Para a fase de instrumentalização, optei pela estratégia *Jogo das frases*. Selecionei sentenças que foram produzidas pelos próprios alunos em suas redações e que apresentaram inadequações à norma padrão (a dinâmica é uma oportunidade para discutir com todos construções sintáticas complexas). As frases eram sinalizadas três vezes, em três rodadas (as gravações da sinalização podem ser vistas no anexo I) e os alunos tentavam traduzi-las em seus cadernos. A cada rodada, a partir da observação daquilo que os alunos escreviam, eu lhes dava dicas para chegarem a um resultado satisfatório (todos os que chegavam a uma tradução compatível com a sinalização e gramaticalmente correta em Língua Portuguesa, ganhavam um ponto). Vejamos abaixo um exemplo de autocorreção de uma aluna do 9º ano, a Bianca, durante o jogo.

Quadro 2 – Tentativas de tradução de sentenças para a Língua Portuguesa - Jogo das frases

Frase sinalizada: "É importante que os pais tenham um relacionamento bom para cuidar dos filhos". (Período retirado da redação de Carlos, anexo F, item 2, linhas 12 a 14)	
Tentativas de tradução de Bianca	Comentários
(1) "Pai e mãe são relacionamentos"	Na primeira tentativa, Bianca não conseguiu concluir sua frase,

	<p>porque precisava observar a sinalização com mais atenção. Eu pedi a toda a turma que iniciasse suas sentenças, na segunda tentativa de tradução, com a expressão "é importante" (não dei detalhes, no entanto, sobre como construir a oração subordinada que se seguiria).</p>
(2) "É importante que pais são relacionamento, e o filho".	<p>Bianca atendeu a meu pedido, iniciando sua frase com a expressão "é importante" e inseriu sozinha, adequadamente, a conjunção "que" após a oração principal. Ela resolveu também substituir os termos "pai e mãe" por "pais".</p> <p>Reparando no emprego do verbo <i>ser</i> em sua sentença, dei, especificamente para essa aluna, alguns exemplos de uso adequado desse verbo ("eu sou bonita", "ele é interessante", "nós somos brasileiros"...) e perguntei-lhe em Libras: "combina dizer: "os pais são relacionamento?"". Ela respondeu com um enfático não. Pedi, então, para que revisse sua escolha lexical.</p> <p>Para toda a turma, solicitei, antes da terceira tentativa de tradução, que reparassem bem na sinalização da intérprete, pensando na pergunta: como deve ser o relacionamento dos pais para que consigam cuidar dos filhos? Assistimos novamente à interpretação e os alunos responderam à minha pergunta com os sinais de "bom" e "união". Em seguida, procederam à reescrita de suas frases.</p>
(3) "É importante que os pais tem/tiveram relacionamento bom e saudável e o filho cuida melhor".	<p>Bianca, dessa vez, substituiu o verbo "ser" pelo verbo "ter". Disse-lhe que agora a escolha do verbo fazia sentido, mas havia um erro na conjugação, apesar de ela ter se preocupado em concordar o verbo com o sujeito. Ela, então, circulou o verbo <i>tem</i> (ver anexo D, item 3) e escreveu sobre ele o verbo <i>tiveram</i>, supondo que se o problema não era a concordância, deveria ser a escolha do tempo. Ela me chamou para mostrar-me a alteração: "agora está certo?". Ainda não estava. O problema era a escolha do modo verbal: "é preciso conjugar o verbo no modo subjuntivo, você se lembra de como fazer?". Não lembrava. Pedi, então, que tentasse completar a sentença, depois discutiríamos o verbo.</p> <p>Finalizada a terceira tentativa de tradução, Bianca mostrou-me mais uma vez sua frase. Fiz um traço entre a palavra saudável e a conjunção <i>e</i> para dizer-lhe que o início da frase estava ótimo (exceto pela dificuldade com o verbo), mas o final necessitava ainda de uns ajustes. Elogiei a escolha da palavra <i>saudável</i>.</p>

Fonte: Produção própria

Aproveitei o momento de apresentar aos alunos o gabarito das traduções para discutir com eles as principais dificuldades que surgiram no jogo. No exemplo da frase transcrita no Quadro 2, notei, por exemplo, a necessidade de discutir como elaborar adequadamente uma oração subordinada, dando ênfase à escolha do modo verbal (porque ninguém sabia como conjugar o verbo adequadamente nesse caso). Bianca não pontuou nessa rodada (quem ganhou foi o autor mesmo da frase original, Carlos, que a havia redigido de modo inadequado na sua redação, mas que conseguiu chegar a uma formulação adequada durante o jogo), no entanto, pedi para que ela, ainda assim, compartilhasse com os colegas a sentença a que chegou e que justificasse sua escolha pelo vocábulo *saudável*.

Bianca esclareceu que, certa vez, viu nas redes sociais uma postagem com um título semelhante a este: "*Aprenda a manter um relacionamento saudável*". Intrigada com o uso da palavra *saudável*, que até então só constava em seu vocabulário associada à saúde e à medicina, Bianca pediu à mãe que lhe dissesse o que significava o termo no contexto da postagem e a mãe o fez. Então, no momento do jogo, a garota se lembrou dessa possibilidade e decidiu utilizá-la. Os colegas se mostraram admirados com essa escolha, porque nunca haviam utilizado a palavra *saudável* dessa maneira. Disse-lhes que é muito comum essa utilização em expressões como "relacionamento saudável", em oposição a "relacionamentos tóxicos", por exemplo.

Por meio da descrição dessa cena, pretendo demonstrar como a estratégia *Jogo das frases* pode ser utilizada para debater questões gramaticais, partindo da prática para a teoria e não o contrário. Dessa forma, permitimos que os alunos nos mostrem quais são suas reais dificuldades e trabalhamos a partir delas.

Por fim, para contemplar a fase de apreciação, além da correção individual das produções, a estratégia mais utilizada em nossos encontros foi a *Roda do autor*, sempre que concluíamos algum exercício redacional. Essa estratégia e seus resultados serão melhor discutidos no capítulo 6.

5.3 Os participantes da pesquisa

Ao todo, 8 alunos participaram da proposta com o consentimento da escola e de seus pais. À escola, encaminhamos um Termo de Autorização Institucional e aos pais ou responsáveis legais, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, cujos modelos encontram-se no anexo C. A fim de manter os cuidados éticos desta pesquisa, optamos também por criar nomes fictícios para os alunos, preservando suas identidades. As principais características dos participantes foram elencadas no quadro abaixo:

Quadro 3 - Características dos participantes da oficina

Identificação dos alunos	Características gerais	Características próprias da surdez	Ano escolar
A1 - Júnior	Sexo masculino, 17 anos, possui comorbidades outras para além da surdez.	Surdez moderada; tem a Libras como primeira língua; oraliza pouco.	2ºEM
A2 - Carlos	Sexo masculino, 16 anos.	Surdez profunda; tem a Libras como primeira língua; oraliza pouco.	2º EM

A3 - Pietro	Sexo masculino, 16 anos.	Surdez profunda; tem a Libras como primeira língua; não oraliza.	2º EM
A4 - Mariana	Sexo feminino, 19 anos.	Surdez profunda; tem a Libras como primeira língua; não oraliza.	2º EM
A5 - Juliana	Sexo feminino, 15 anos.	Surdez moderada; bilíngue (oraliza com mais frequência do que sinaliza).	1º EM
A6 - Bianca	Sexo feminino, 14 anos.	Surdez profunda; tem a Libras como primeira língua; não oraliza.	9º EF
A7 - Marcela	Sexo feminino, 15 anos.	Surdez profunda; tem a Libras como primeira língua; não oraliza.	9º EF
A8 - Diana	Sexo feminino, 16 anos.	Surdez profunda; aquisição tardia da Libras; não oraliza.	9º EF

Fonte: Produção própria

Observa-se que a turma era composta majoritariamente por alunos surdos sinalizadores, alguns também oralizavam, mas nenhum fazia leitura labial. Até por essa razão, foi necessária a presença de um TILSP (Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa), funcionário da própria escola nas aulas da oficina. Nota-se, ainda, a ausência de alunos da 3ª série do EM, isso se deu porque, na escola em questão, não havia alunos surdos cursando essa série.

A respeito da assiduidade dos participantes na oficina, é válido dizer que sete dos oito participantes mantiveram presença frequente nos encontros, ainda que com eventuais ausências em função da necessidade de conciliar a oficina com outras atividades escolares de suas respectivas séries (por essa razão, será possível perceber, no próximo tópico de descrição do *corpus*, que nem todos os alunos produziram todas as atividades propostas). Em função de suas outras responsabilidades escolares, Juliana, aluna da 1ª série do EM, precisou se ausentar em muitos encontros. Conseqüentemente, não conseguiu completar nenhuma atividade escrita. Mesmo assim, dada sua contribuição oral-sinalizada durante as poucas aulas em que esteve presente, sua participação permanece registrada aqui. Como a única aluna bilíngue do grupo, fluente tanto em língua de sinais quanto em Língua Portuguesa, ela pôde trazer o olhar de quem transita pela cultura ouvinte e a surda a todo momento, em especial, no espaço escolar.

5.4 Descrição do *corpus*

Nos capítulos adiante, pretendemos discutir e analisar as principais dificuldades de escrita que apareceram nas produções textuais dos alunos participantes da oficina. Para isso, conto com o seguinte *corpus* recolhido de nossos dez encontros:

Quadro 4 - Descrição do corpus: Produções textuais

ALUNO	Quantidade produzida de sentenças isoladas	Quantidade produzida de fragmentos textuais (Parágrafos)	Quantidade produzida de redações completas
Júnior	7	0	2
Carlos	6	0	1
Pietro	0	1	1
Mariana	0	0	2
Bianca	7	2	0
Marcela	4	2	0
Diana	5	3	0
Total	29	8	6

Fonte: Produção própria

Todos os textos elencados no Quadro 3 podem ser encontrados em três anexos. O anexo D traz um conjunto de sentenças produzidas pelos alunos, de modo manuscrito, ao longo de um *Jogo das Frases*. Os alunos assistiram a vídeos em que frases foram sinalizadas e tentaram, em seguida, traduzi-las. É o registro dessas tentativas de tradução que encontramos no anexo D. Já as frases que precisaram traduzir eram, originalmente, estas:

- "É importante que os pais tenham um relacionamento bom para cuidar dos filhos".
- "Pesquisas do IBGE atestam que, no Brasil, há 11,5 milhões de mães solteiras que cuidam dos filhos sozinhas".
- "O abandono paterno é uma questão de machismo, pois os pais acham que as mulheres devem ser as únicas responsáveis por cuidar das crianças".

Os vídeos que sinalizam as sentenças acima podem ser visualizados, a partir de QR Codes, no anexo I.

Por sua vez, o anexo E compreende todos os parágrafos produzidos ao longo da pesquisa-ação, separados por autor. Eles surgiram de um exercício redacional de elaboração de um parágrafo de introdução, que fora proposto durante as aulas e da reescrita desse mesmo exercício (por isso há, por vezes, duas versões de parágrafo para um mesmo aluno).

Por fim, o anexo F expõe redações completas. Essas foram feitas inicialmente em sala de aula, mas concluídas em casa, ao fim do período de aulas da oficina e a partir de uma proposta textual inédita que pode ser lida no anexo G. Um dos alunos, Júnior, precisou reescrever o seu texto inteiro em razão da quantidade excessiva de cópias dos textos motivadores da proposta textual e por isso há duas versões de sua redação no anexo F (item 1). Outra aluna, Mariana, quis, por conta própria, reescrever o seu texto após apreciação e por isso há também duas versões de sua redação no item 4 do anexo F.

6. A ESCRITA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA: CONSTRUINDO FRASES

A fim de proceder a um estudo exploratório das principais dificuldades de escrita dos alunos surdos participantes desta pesquisa, observei todos os textos e fragmentos de textos, procurando elencar os tipos de equívocos gramaticais que ali apareciam e as sentenças que exemplificam cada um. De modo geral, encontrei ocorrências relacionadas ao uso de preposições e artigos, à escolha vocabular e consciência morfológica, à estrutura sintática, à ortografia, à correlação e flexão verbal, à acentuação, à segmentação dos períodos e à coesão referencial e sequencial.

Este primeiro estudo exploratório gerou uma lista com 13 problemas. Em seguida, dentre os equívocos listados, selecionei os três mais recorrentes, quais sejam: os que dizem respeito ao uso das preposições, à consciência morfológica e à estrutura sintática.

Cada uma dessas três categorias contava com pelo menos 15 sentenças exemplificativas dos seus respectivos equívocos. Desse total, 30 sentenças foram coletadas e separadas em tópicos (7 sentenças ilustrativas de erros relacionados ao uso das preposições, 6 relativas à consciência morfológica e 17 voltadas para a discussão a respeito da dificuldade desses alunos com a formulação sintática de seus períodos), para que fosse possível discuti-las uma a uma neste capítulo.

Ressalto que a escolha por, nesse momento, selecionar sentenças, não redações completas, dá-se para facilitar a visualização e discussão das dificuldades gramaticais mais frequentes que surgiram ao longo dessa pesquisa.

Ao discutir cada período, busco compreender as escolhas sintáticas e lexicais dos alunos, partindo do princípio de que os autores desses textos escrevem em uma segunda língua sem contar com o apoio da audição, por isso precisam muitas vezes testar hipóteses linguísticas enquanto redigem. Assim, tentar compreender o raciocínio desses alunos ao escreverem e a influência que a Libras exerce sobre suas tomadas de decisões linguísticas pode auxiliar o professor de PSLS a preparar aulas e materiais didáticos mais adequados às necessidades de seus estudantes.

6.1 Dificuldades relacionadas ao uso das preposições

É conhecida da literatura (MESQUITA, 2008; SILVA, 2018; SALLES, 2004; SANTANA & OLIVEIRA, 2014; MESQUITA & SALLES, 2020) a dificuldade dos surdos sinalizantes com o uso das preposições ao tentarem redigir em Língua Portuguesa. Isso porque, na Língua de Sinais, as preposições aparecem raras vezes em forma de sinal (isso só acontece

com aquelas que muito se aproximam de noções adverbiais, como: "COM" (no sentido de "junto de"); "SEM" e "CONTRA"). Mais frequentemente, elas aparecem incorporadas a um classificador (SANTANA; OLIVEIRA, 2014) ou embutidas no movimento direcional de um sinal, quando possuem função relacional (MESQUITA, 2008).

Nesses dois últimos contextos, o uso da preposição não é evidente para ninguém. Essa dificuldade de notar a presença das funções prepositivas no momento da sinalização explica, em parte, os muitos casos de supressão da preposição na escrita de aprendizes surdos, especialmente quando a supressão acontece nos contextos em que o sintagma preposicional do português se fundiria, em Libras, ao sintagma regente, formando um classificador. Tomemos como exemplo a seguinte sentença: “O menino cortou o isopor **com** um estilete”. A tradução dessa frase não se daria palavra a palavra pela junção dos sinais [CORTAR] [JUNTO/COM] [ESTILETE], mas por meio de um classificador que imitaria o ato de cortar um isopor já com um estilete e não com qualquer outro instrumento. Assim, a noção “instrumento” se incorporaria ao sinal [CORTAR] transformando-o em um classificador e dispensando o uso explícito de uma preposição.

Ao analisar, no meu *corpus*, os tipos de equívocos gramaticais mais recorrentes, a dificuldade dos alunos com o uso das preposições despontou como aquela mais evidente, no entanto notei, para a minha surpresa, que o problema maior não estava na supressão das preposições - como se poderia imaginar, dado que, em Libras, essa classe gramatical é de difícil identificação -, mas principalmente no uso inadequado dessas palavras. As produções analisadas apresentaram uma presença recorrente, ainda que inadequada, das preposições.

A minha hipótese para explicar esse fenômeno está relacionada às características do público-alvo com o qual escolhi trabalhar: alunos que cursam o último ano do ensino fundamental ou o ensino médio e que, portanto, já passaram por várias etapas de escolarização, o que dá a eles consciência da existência das preposições e de seu uso frequente em Língua Portuguesa. Por isso, supõem a presença delas em diferentes momentos do texto, no entanto, não dominam seu contexto de uso e, assim, erram.

A seguir, analiso algumas das sentenças retiradas do *corpus* e minhas hipóteses traçadas para deduzir as possibilidades de raciocínio que levaram os alunos a redigirem de uma determinada maneira e não de outra.

6.1.1 Casos de acréscimo de preposições

Os exemplos de sentenças dispostos nesta seção são representativos dos principais equívocos relacionados ao acréscimo de preposições que apareceram no *corpus* em questão.

Assim, em todos os exemplos listados aparecem preposições (sublinhadas e destacadas em negrito) inseridas pelos estudantes em contextos sintáticos que as dispensariam. Os comentários que acompanham cada exemplo procuram compreender as linhas de raciocínio que levaram os alunos a escrever como escreveram, a fim de auxiliar professores de PSLS a se aproximarem desses textos com menos estranhamento e angústia e mais disposição e ferramentas para auxiliar os alunos a se encontrarem em meio às dificuldades de aprendizado de sua segunda língua.

(1) "A sociedade em pais que abandonaram para a mãe vira de "mãe solo" junto do filho".
(Frase redigida pela aluna Mariana, 2ª série do EM - Anexo F, item 4 (versão 1), linhas 1 e 2)

Mariana iniciou uma de suas produções textuais com essa frase. Ela tentava escrever uma redação para o tema "Consequências da ausência paterna na infância" (cuja proposta pode ser lida integralmente no anexo G). Sua intenção era descrever um cenário machista, comum em nossa sociedade, no qual os pais abandonam seus filhos com a mãe, que termina tendo que criá-los sozinha (daí a expressão "mãe solo"). Ao tentar redigir essa ideia, Mariana acrescentou por duas vezes preposições em contextos nos quais elas seriam dispensáveis.

Para tentarmos entender o raciocínio de Mariana ao realizar o primeiro acréscimo destacado (a preposição *para* após o verbo *abandonaram*), consideremos que há situações em que o verbo *abandonar* exige preposição: ele pode ser transitivo direto e indireto (como na frase "abandonou o filho *com* a mãe"), assim como pode vir acompanhado de um sintagma preposicional locativo ("abandonar o filho *em* casa"). Também o substantivo *abandono* é sempre regido pela preposição DE ("o abandono *das* crianças").

Pensando nisso, é possível supor que a frase exemplo é uma situação de hipercorreção, corroborando a tese de Santana e Oliveira (2014, p. 193), para quem "o processo de aquisição das preposições em português, por surdos, pode estar tomando estruturas cristalizadas como um passo no processo de internalização do parâmetro que determina a ocorrência das preposições em português". Para compreendermos bem a colocação de Santana e Oliveira (2014), podemos tentar nos colocar na posição de um aluno que não ouve e se apoia somente no texto escrito para deduzir as regras de uma língua. Imaginemo-nos, assim, presos dentro de um aquário fechado com um amontoado de livros escritos em língua estranha e de papéis em branco para que escrevamos neles usando essa tal língua. Por vezes, um professor vem até nós e dá-nos pistas de como decifrar os livros todos - e é assim que notamos que, nesse código enigmático, existem, por exemplo, preposições. Certamente procuraremos padrões e estruturas cristalizadas no mar de

textos que temos à disposição para tentarmos ler e escrever com alguma adequação. Esse é provavelmente o movimento que faz Mariana para tentar descobrir em quais contextos utilizamos preposições.

Ora se há muitas situações em que a palavra *abandonar* (e suas derivadas) aparecem textualmente associadas a uma preposição, é mais razoável supor que essa é a regra do que deduzir que existe um contexto sintático específico em que isso não ocorre. Assim, é possível alegar que a aluna, por hipercorreção, imagina que todas as palavras em português equivalentes ao sinal [ABANDONO] são regidas por alguma preposição e por isso insere, inadvertidamente, uma delas na sentença analisada.

Também o segundo caso de acréscimo de preposição destacado nesse mesmo exemplo (“a mãe vira de ‘mãe solo’”) pode ser explicado pela hipercorreção, uma vez que verbos sinônimos de *virar* - possíveis de serem utilizados para traduzir o sinal [MUDAR] - geralmente vêm acompanhados de preposição (transformar-se *em*; mudar *para*; trocar *de*; converter *em*).

Não só isso. A escolha da preposição DE, nesse caso, é igualmente justificável se considerarmos que, em alguns outros contextos de uso do verbo *virar*, essa preposição aparece: "virar de lado", "virar de ponta-cabeça" etc. Logo, a aluna poderia estar reproduzindo a estrutura cristalizada "*virar de*".

(2) "Por material, teve a obrigação de ajudar financeiro **para** parentes [...]". (*Frase redigida pela aluna Mariana, 2ª série do EM - Anexo F, item 4 (versão 1), linhas 9 e 10*)

Inspirando-se em um dos textos da coletânea, a mesma aluna do exemplo (1) inicia o segundo parágrafo de seu texto tentando descrever os tipos de abandono parental. Ela lista o abandono afetivo (no qual o pai não reconhece legalmente o filho, deixando de registrá-lo legalmente), em seguida o abandono material (em que o pai deixa de apoiar financeiramente a criação do filho) e, por fim, o abandono intelectual (no qual o genitor mostra-se distante e indiferente à formação intelectual e cidadã da criança). A sentença acima fora retirada do momento em que Mariana tenta descrever o abandono material.

Na leitura do excerto é importante reparar que a aluna acerta na construção do complemento nominal "obrigação de ajudar", mas comete uma sequência de equívocos logo em seguida. Isso porque, ao selecionar a locução "*de ajudar*", a autora da frase deveria se ver obrigada a acrescentar o sufixo -mente ao qualificador "financeiro", a fim de transformá-lo em advérbio de modo (classe gramatical adequada para quando queremos qualificar ou modificar

um verbo) e esse advérbio não requereria qualquer preposição (a frase ficaria assim: “teve a obrigação de ajudar *financeiramente* parentes). Para isso era preciso perceber que no complemento nominal (*de ajudar*) fora inserido um verbo no infinitivo (*ajudar*) que, por sua vez, exige a seleção de um advérbio, não um adjetivo.

Essa percepção, no entanto, não ocorre e podemos tentar entender o porquê. Acontece que esse verbo no infinitivo na posição de complemento nominal não concorda com sujeito nenhum, não está na posição canônica de meio de sentença da maioria dos verbos, tem valor adjetivo e aparece em uma posição frequentemente ocupada por um substantivo (locuções adjetivas são usualmente compostas por preposição + substantivo). Por isso esse verbo não tem “cara de verbo”, mas é.

Assim, a falta de traquejo sintático faz com que a aluna dê ao verbo *ajudar* o tratamento de um substantivo. Fosse o substantivo "ajuda" no lugar de "ajudar", a preposição *para* não seria inadequada e indicaria a direção para quem a ajuda seria oferecida ("teve a obrigação [de oferecer uma] *ajuda* financeira *para* parentes").

(3) "É importante que casadas pai e mãe estavam cuidados o relacionamento para **no** filho sentir melhor". (*Frase redigida pelo aluno Júnior, 2ª série do EM - Anexo D, item 1, 2ª frase*).

A sentença acima fora produzida em meio a um jogo de tradução (o *Jogo das Frases*, descrito no capítulo 4 desta dissertação). Júnior tentava, então, traduzir a sentença: “**É importante que os pais tenham um relacionamento bom para cuidar dos filhos**”, sinalizada para ele exatamente como demonstra o vídeo 1 do Anexo I.

Nesse exemplo, observamos o acréscimo da preposição “em” (associada ao artigo “o” na contração “no”) no trecho “*para no filho sentir melhor*”.

Suponho que o aluno tenha selecionado a preposição "em" por influência do sinal do verbo [SENTIR], que aparece pouco depois da preposição, porque esse verbo (pensando tanto no seu significado quanto no sinal em Libras) aponta para dentro de si. É possível, então, que o aluno tenha querido reforçar essa ideia do "dentro de si" (como quem diz "para o filho se sentir *profundamente* melhor"). Pode ainda ter se lembrado de que a preposição *em* por vezes significa "dentro", como em: "é preciso guardar as lembranças da infância *no* (*em+o*) coração".

Importante esclarecer que o verbo “sentir” não estava presente na sentença original em português nem na sinalização da intérprete, que, em glosa, dizia algo como: IMPORTANTE PAI MÃE CASAMENTO RELACIONAMENTO UNIÃO FILH@ CUIDAR MELHOR. O verbo

“sentir” foi um acréscimo do aluno que partiu de sua interpretação da sinalização e pode ter influenciado também no acréscimo indevido da preposição destacada.

6.1.2 Casos de supressão de preposições

A seguir discutimos mais exemplos retirados do *corpus* desta dissertação, relacionados, desta vez, aos casos de supressão de preposições nos contextos sintáticos em que elas deveriam aparecer. As supressões serão demarcadas nas sentenças pelo símbolo (-).

(4): "Na série Maid, uma protagonista a mãe Alex tinha uma filha Maddy sofreu por problema (-) relacionamento (-) mãe e (-) pai estão separado". (*Frase redigida pelo aluno Pietro, 2ª série do EM - Anexo F, item 3, linhas 1 e 2*).

Nesse exemplo, Pietro procurava inserir, no primeiro parágrafo de sua redação, uma referência ao seriado Maid (2021), que narra a história de Alex, a protagonista, que tem uma filha que sofre com a separação dos pais. Essa seria sua contextualização para o tema “Consequências da ausência paterna na infância”.

A primeira ocorrência de supressão da preposição (“*Maddy sofreu por problema (-) relacionamento*”) na sentença analisada pode ser justificada por seu esvaziamento semântico. Quanto maior a carga semântica de uma preposição, maiores as chances de um aluno surdo lembrar-se de utilizá-la no texto escrito, o oposto também acontece. Em Libras, inclusive, as expressões "problemas de relacionamento" e/ou "problemas no relacionamento" seriam sinalizadas sem preposição (nem por meio de um sinal nem por meio de um classificador). Já as duas ocorrências subsequentes na verdade podem não ser um equívoco de supressão de preposição, a depender da construção sintática que se queria obter:

- *Alex tinha uma filha, Maddy, e esta sofria por problema no relacionamento **de** sua mãe e **de** seu pai, que estavam se separando.* - Nessa construção, o relacionamento pertence à mãe e ao pai, portanto a preposição DE precisaria aparecer para esclarecer de quem é o relacionamento.
- *Alex tinha uma filha, Maddy, e esta sofria por problemas de relacionamento: sua mãe e seu pai estavam se separando.* - Nessa construção, "relacionamento" é o tipo do problema pelo qual Maddy sofre. A oração seguinte é uma explicação desse problema e dispensa o uso das preposições.

(5) "Quando o pai abandona, as crianças não sabem como lidar (-) sua emocional". (*Frase redigida pelo aluno Pietro, 2ª série do EM - Anexo F, item 3, linhas 13 e 14*).

Mais adiante, no terceiro parágrafo de seu texto, Pietro objetiva falar das consequências emocionais do abandono paterno para a criança. É então que encontramos a sentença acima e a supressão da preposição *com*, que deveria aparecer ligada ao verbo *lidar*.

A preposição *com* existe na Libras como sinônimo do advérbio *junto*. Por essa razão, é muito comum que os alunos surdos só se lembrem de utilizá-la nos casos em que o sinal JUNTO apareceria em Libras ou faria sentido aparecer. Quando essa preposição não expressa a ideia de companhia, as chances de uma pessoa surda utilizá-la na escrita diminuem. Isso é o que acontece no exemplo acima. Nele, a preposição *com*, que fora suprimida, não denota companhia. Trata-se de uma preposição esvaziada de sentido, com baixa carga semântica, o que explica sua anulação pelo aluno.

(6) "Quando a criança está (-) raiva por não tem o seu pai, também as crianças sentiram solidão". (*Frase redigida pelo aluno Pietro, 2ª série do EM - Anexo F, item 3, linhas 15 e 16*).

Na sequência da oração descrita no exemplo 2, há a sentença acima que descreve as consequências emocionais de um abandono paterno: raiva e solidão. Novamente a preposição *com* é suprimida, quando deveria aparecer após o verbo *está*.

Mais uma vez estamos diante de um caso em que a preposição suprimida *com* não possuía em si mesma uma carga semântica relevante (como teria em frases como “a criança está *com* o pai”, em que a preposição denota companhia) e provavelmente por isso fora deixada de lado. Mas pode também ter havido aqui um erro de dedução lógica das regras da língua. Possibilidade essa sobre a qual vale a pena refletir. Consideremos que há casos em que utilizamos o verbo *estar* seguido de uma locução adjetiva (portanto, com preposição) e há casos em que esse verbo liga o sujeito a um adjetivo (sem preposição). O aluno pode, então, ter confundido uma situação com a outra.

Para entendermos o raciocínio de Pietro, coloquemo-nos mais uma vez em sua posição, a posição de quem tenta encontrar padrões na língua escrita para deduzir suas regras. Para isso, por meio do Quadro 5, a seguir, tento, sumariamente, produzir uma lista de expressões corriqueiras envolvendo o verbo *estar* para dar a ver quais seriam aquelas mais comumente cristalizadas no repertório de um aluno surdo do ensino médio.

Quadro 5 - Estudo do uso da preposição “com” associada ao verbo “estar”

ESTAR COM	ESTAR (SEM PREPOSIÇÃO)
Estar com sede	Estar triste
Estar com fome	Estar feliz
Estar com vontade de passear	Estar animado
Estar com dor de dente	Estar cansado
Estar com febre	Estar livre

Fonte: Produção própria

Observando as ocorrências registradas no Quadro 4, seria razoável supor que a regra é: usamos a expressão “*estar com*” para expressar necessidades, vontades e dores e dispensamos a preposição quando queremos expressar um estado ou sentimento. Essa parece ser a lógica semântica e, seguindo-a, é possível que o aluno tenha entendido que a expressão “*está raiva*” (na frase “*quando a criança está (-) raiva*”) é muito parecida com a expressão “*está feliz*”, porque evidencia também um sentimento, logo a preposição poderia ser dispensada.

Essa seria, no entanto, uma dedução inadequada, porque o que melhor funciona para entender a ocorrência ou não da preposição *com* associada ao verbo *estar* é a lógica da gramática, não a da semântica. Era preciso considerar a classe morfológica da palavra *raiva* (substantivo) e lembrar que, para conectar o verbo de ligação *estar* a um substantivo, é necessário usar uma preposição e, assim, construir uma locução adjetiva. Nós só renunciemos à preposição quando a palavra posposta a um verbo de ligação é um adjetivo, ou quando pretendemos construir uma metáfora (“a professora está uma fera hoje”).

No entanto, ainda que ciente dessa regra, é possível que um aluno surdo se surpreenda com o fato de ser a palavra *raiva* um substantivo, não um adjetivo, até porque ouvintes preferem usar a palavra *raiva* em função adjetiva a ter que usar o adjetivo *raivoso/a*.

(7) “Uma série chamada 13 Reasons Why, uma personagem se suicida”. (*Frase redigida pela aluna Marcela, 9º ano - Anexo E, item 3 (versão 2), linhas 3 e 4*).

A sentença do exemplo 7 foi retirada de um exercício redacional em que os alunos deveriam redigir um parágrafo de introdução para o tema de redação do ENEM 2020 (“O estigma associado a doenças mentais na sociedade brasileira”). Na frase destacada, a ideia de Marcela era introduzir uma referência à série *13 Reasons Why* em seu parágrafo.

Poderíamos entender a redação dessa sentença de, ao menos, dois jeitos diferentes. No primeiro deles, tomaríamos o excerto como um exemplo de período inadequadamente interrompido, no qual falta a parte final da frase: “Uma série chamada *13 Reasons Why*, [na qual] uma personagem se suicida, foi [período suprimido]”. No entanto, podemos também entender que o que se queria dizer era: “[Em] uma série chamada *13 Reasons Why*, uma personagem se suicida” e, nesse caso, teríamos a supressão da preposição *em*.

A supressão da preposição *em* nesse contexto sintático não é um equívoco exclusivo das produções de alunos surdos, ouvintes frequentemente o cometem também porque não reparam que o trecho isolado pela vírgula é um complemento circunstancial de lugar (a série é o lugar onde uma personagem aparece cometendo suicídio), por isso precisa da preposição *em*. Por ser um complemento deslocado de sua posição canônica para o início da frase, é frequente que as pessoas o confundam com o sujeito da oração, que não se inicia com preposições.

6.2 Dificuldades relacionadas à consciência morfológica

A habilidade metalinguística de reconhecimento e manipulação dos morfemas das palavras é bastante desejável tanto para alunos ouvintes quanto para alunos surdos. A essa capacidade de reflexão a respeito das menores unidades com sentido da língua e de mobilização desse conhecimento para ler e escrever, damos o nome de consciência morfológica (CARLISLE, 1995).

Para Carlisle (2010), tal consciência pode: auxiliar aprendizes a analisarem a estrutura morfológica das palavras enquanto leem e escrevem; ampliar o vocabulário dos alunos, concedendo-lhes pistas gramaticais para o aprendizado de novas palavras e influenciar no desenvolvimento também da consciência fonológica (SOARES, 2016), compensando as dificuldades existentes no processamento fonológico das palavras - aqui cabe ressaltar que surdos oralizados ou não fazem também uso (em maior ou menor intensidade) do processamento fonológico para ler e escrever. Para Lederberg *et al.* (2019), as crianças oralizadas dependerão em maior grau da manipulação das estruturas da palavra falada, enquanto aquelas que não têm acesso à língua oral poderão se apoiar na soletração manual, um sistema fonológico manual-visual das palavras.

Tal constatação leva-nos não a defender a aplicação do método fônico aos alunos surdos (como já discutimos no capítulo 3 desta dissertação), mas a compreender que a habilidade fonológica para os surdos, apesar de ter um papel secundário em relação à sua importância para os ouvintes, tem seu lugar e requer estratégias visuais para que se desenvolva (como o uso da soletração manual sempre que necessário), além de reclamar fortemente o apoio da consciência morfológica para melhor compreensão da grafia, das flexões e das derivações das palavras em Língua Portuguesa.

Abaixo estão algumas sentenças representativas dos frequentes equívocos, encontrados no *corpus* desta dissertação, derivados da falta de consciência morfológica para que reflitamos a seu respeito.

(8) "Os pais que devem ter obrigações cuidar do filho e ir em **psicologia**". (*Frase redigida pela aluna Mariana, 2ª série do EM - Anexo F, item 4, linhas 18 e 19*)

O período 8 aparece como a primeira frase do último parágrafo da redação de Mariana a respeito do abandono paterno. A aluna pretendia, assim, concluir que os pais têm a obrigação de cuidar de seus filhos e de ir (ou levar as crianças) ao psicólogo.

Pensando no uso inadequado da palavra "psicologia" nessa sentença, é possível afirmar que a aluna desconhece o significado do sufixo *-logia*, que denota uma ciência, não um lugar ou um profissional.

(9) "No mundo há muita **maternas** solteiras e se as criança sem **paterna**, podem acontece baixa autoestima". (*Frase redigida pelo aluno Carlos, 2ª série do EM - Anexo F, item 2, linhas 1 a 3*)

Ao iniciar sua redação sobre a ausência paterna na infância com a sentença 9, Carlos provavelmente pretendia contextualizar o seu leitor dizendo que, no mundo, há muitas mães solteiras e crianças sem a figura paterna, o que pode fazer com que as crianças tenham baixa autoestima.

Da maneira como fora escrita, essa frase chamou-me bastante a atenção porque "mãe" e "pai", as palavras mais adequadas ao contexto da sentença, são mais conhecidas e utilizadas que "materna" e "paterna". Por que o aluno teria escolhido o caminho mais difícil?

Na ocasião, não contive a curiosidade e questionei-lhe diretamente. Sua resposta foi: "*Culpa do Pietro! Eu vi essas palavras na coletânea de textos, não sabia o que significavam e*

perguntei para ele. Ele disse que "materno/a" significa "mãe" e "paterno/a" significa "pai"?. Pietro, que estava a seu lado, não conteve as risadas em um primeiro momento, mas, em seguida, se desculpou dizendo que se esqueceu de avisar que "materno/a" e "paterno/a" são palavras traduzidas como [MÃE] e [PAI] em língua de sinais, mas não as utilizamos nos mesmos contextos que "mãe" e "pai" em português. Não soube, no entanto, explicar com clareza em quais contextos utilizamos materno/a e paterno/a.

A situação revela dois níveis de consciência morfológica, o de Carlos e o de Pietro, ambos surdos sinalizantes, cursando a 2ª série do EM. Carlos sequer conseguiu perceber sozinho que "materno/a" e "mãe" são palavras de mesma raiz, assim como "paterno/a" e "pai". Tivesse percebido isso, teria conseguido interpretar os textos motivadores com mais facilidade, já que neles as palavras *materno* e *paterno* aparecem recorrentemente, sem precisar recorrer à ajuda do amigo. O amigo, por sua vez, deu-lhe uma informação pela metade e a consciência morfológica de que dispunha Carlos não foi suficiente para ajudá-lo a perceber justamente isto: que Pietro lhe dera o significado do radical, não do afixo. Pietro havia lhe explicado mais ou menos como traduzir essas palavras, mas não como utilizá-las. Como resultado, Carlos substituiu "mãe" e "pai" por "materna" e "paterna" sempre que pôde em sua produção, sem qualquer desconfiança de que poderia estar cometendo um equívoco.

Já Pietro mostrou-se mais sagaz: reconheceu a familiaridade das palavras em questão e isso foi suficiente para que compreendesse a proposta textual que tinha em mãos. Não só isso, também acertou na hipótese linguística ao perceber que a palavra "materna" não é utilizada nos mesmos contextos sintáticos da palavra "mãe", o que revela certa consciência da morfologia derivacional da Língua Portuguesa. Percebeu ainda que sua hipótese tinha uma deficiência: ele não sabia explicar em quais contextos sintáticos utilizamos "materno/a" e "paterno/a", por certo, faltava-lhe a informação morfológica que lhe ajudaria a enquadrar essas palavras na classe dos adjetivos, que, por sua vez, sempre acompanham e se relacionam com substantivos. Por estar ciente de que sua hipótese tinha uma deficiência, Pietro evitou utilizar tais adjetivos em todo o seu texto (que pode ser lido integralmente no anexo D, imagem 3), preferindo recorrer aos substantivos que domina. O adjetivo "paterno" só aparece em sua produção na frase: *"O pai abandono paterno é uma questão do machismo"* (linhas 10 e 11), nela o aluno reproduz a expressão "abandono paterno" que aparece na proposta textual, o que pode indicar uma estratégia sua: a de copiar expressões de textos tidos como adequados, a fim de evitar o erro. Ainda assim não nota que o adjetivo "paterno" dispensa o uso redundante do substantivo "pai".

(10) "O pai **abandono** o filho, ele é **machismo** [...]" (*Frase redigida pelo aluno Carlos, 2ª série do EM - Anexo D, item 2, 4ª frase*)

O excerto acima fora produzido enquanto Carlos tentava fazer a tradução da Libras para a Língua Portuguesa da frase: “*O abandono paterno é uma questão de machismo*”, durante o *Jogo das Frases*.

Observamos que na sentença 10 há duas ocorrências de desvio relacionadas à falta de consciência morfológica. Para a primeira ocorrência (“o pai **abandono** o filho”), duas hipóteses explicam o deslize. Na primeira hipótese, Carlos erra a flexão do verbo *abandonar*, confundindo a terceira pessoa do singular (*ele abandona*) com a primeira pessoa do singular (*eu abandono*). Faltaria-lhe, então, domínio da morfologia flexional da Língua Portuguesa. Na segunda suposição, o aluno teria confundido o verbo (*abandonar*) com o substantivo (*abandono*), o que, por sua vez, indicaria uma dificuldade com a morfologia não flexional, mas derivacional da língua.

Já o segundo desvio (“ele é **machismo**”) aparece também em textos de outros alunos, como podemos ver nos exemplos 11 e 12 dispostos abaixo.

(11) "O pai abandona o filho, pois é **machismo**, e a mãe é responsável pela criança" (*Frase redigida pela aluna Bianca, 9º ano - Anexo D, item 3, 7ª frase*).

(12) "Os pais abandonam os filhos porque eles são **machismos**" (*Frase redigida pela aluna Marcela, 9º ano - Anexo D, item 4, 5ª frase*).

A recorrência da substituição da palavra "machista" pela palavra "machismo" leva a crer que a preferência pelo substantivo se dá por ser o termo "machismo" mais familiar aos alunos que o adjetivo "machista". Ainda assim, o conhecimento do significado do sufixo - ISMO poderia auxiliar esses alunos a perceberem que "machismo" remete à uma ideia não a uma característica.

(13) "Uma série **chamando** 13 Reasons Why, uma personagem se suicida" (*Frase redigida pela aluna Marcela, 9º ano - Anexo E, item 3 (versão 2), linha 3*).

Nesse exemplo, Marcela tentava redigir um parágrafo de introdução para o tema “*O estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira*” (disponível no anexo H),

iniciando-o com a inserção de um repertório sociocultural, a série 13 Reasons Why, para, em seguida, relacioná-lo à discussão do tema.

A palavra destacada na sentença-exemplo faz-nos supor que se trata de uma possível confusão entre o adjetivo e o verbo no gerúndio, o que revelaria um desconhecimento quanto ao uso do morfema -(A)NDO.

Mas há ainda uma outra possibilidade para explicar tal acréscimo: a aluna teria incorrido em um equívoco ortográfico, adicionando um N à palavra "chamado", além de ter cometido um erro de concordância, porque o adjetivo deveria concordar com a palavra "série", que é feminina. Toffolo (2022), ao criar categorias para descrever os erros ortográficos de alunos surdos, explica esse tipo de equívoco, classificando-o como de natureza visual, e associando-o a uma dificuldade com a memorização da forma ortográfica das palavras:

[equívocos ortográficos de natureza visual são] aqueles motivados pela falha durante o processo de resgate da forma ortográfica da palavra memorizada pelo aluno. Ao evocar a palavra memorizada visualmente, o aluno pode não se lembrar de todas as letras e escrever a palavra com ausência de segmentos (ex.:ouvine por ouvinte); com a inserção de segmentos (ex.: queiro para quero); ou troca de segmentos (ex.: censigo para consigo). Os erros visuais podem ser motivados ainda pela associação com palavras parecidas, como “conseguiu” para “consigo”, em que o aluno pode ter baseado sua escrita na palavra “conseguiu”. (Grifos da autora) (TOFFOLO, 2022, p. 138).

Nesse caso, a soletração manual das palavras grafadas inadequadamente pode ser uma estratégia interessante para ajudar os alunos a memorizarem sua forma. Costumo dividir as palavras em sílabas e/ou em morfemas, solicitando, em seguida, que os alunos soletrem manualmente e repetidamente cada pedacinho de palavra até que consigam reproduzi-la por inteiro de cor. Dessa forma memorizam não apenas a palavra em si, mas também padrões ortográficos e morfológicos que poderão lhes auxiliar na escrita de outros termos.

Assim, considerando que, entre os surdos aprendizes de uma segunda língua oral existe uma dificuldade comum com os procedimentos morfológicos dessa, Trussel e Easterbrooks (2017) defendem que a instrução morfológica seja explicitada em aula, como um meio para reduzir o atraso no conhecimento morfológico dos surdos. Evidentemente, aulas de grafia baseadas nas dificuldades advindas da correlação inexata entre fonema e grafema são dispensáveis no caso dos surdos, que não aprendem a escrever pelo método fônico. No entanto, esse fato não dispensa o professor de se preocupar com os equívocos ortográficos próprios desse grupo e de pensar em estratégias para ajudar os alunos a evitá-los.

6.3 Dificuldades relacionadas à construção sintática dos períodos

Ao analisar os dados do *corpus*, notamos, para além de uma dificuldade com o uso das preposições e com a consciência morfológica, também muitas construções sintáticas inadequadas à norma padrão. Por essa razão, listo a seguir algumas sentenças ilustrativas desse embaraço para mais uma vez tentarmos compreender a origem de alguns desses equívocos.

6.3.1 Ausência de elementos sintáticos e perda do referente

Decido por enquadrar a ausência de elementos sintáticos e perdas do referente sintático em um mesmo tópico, pela suspeita que tenho de que esses equívocos, no caso dos alunos surdos sinalizadores, derivem da dificuldade que têm de traduzir para a Língua Portuguesa os sinais indexicais da língua de sinais. São os sinais indexicais (apontação e direção do olhar, por exemplo) que compõem as estratégias pronominais da Libras, segundo Moreira e Garcia (2018). Isso significa dizer que, na construção textual da Libras, a referenciação se dá no espaço:

os pronomes pessoais podem apontar para entidades presentes no espaço do sinalizador ou o sinalizador pode primeiro localizar uma entidade não presente num certo local do espaço real, para depois fazer referência a elas, apontando para os pontos específicos do espaço (em frente ou ao redor de seu corpo) onde elas foram localizadas. (ANCHIETA, 2017, p. 65 e 66).

Na sentença 14, a seguir, observamos um exemplo da possível dificuldade de tradução dos sinais indexicais para a Língua Portuguesa que ficou aparente pela ausência (indicada pelo símbolo (-)) de alguns elementos sintáticos.

(14) “Então, tem os tipos(-), (-) são abandono afetivo, material e intelectual” (*Frase redigida pela aluna Mariana, 2ª série EM - Anexo F, item 4 (versão 1), linhas 6 e 7*).

A ausência do adjunto adnominal (em “tipos [*de abandono*]”) pode ter se dado pelo fato de a aluna acreditar que não seria necessário marcá-lo sintaticamente, uma vez que é possível preencher essa lacuna a partir do contexto. É como quem diz: “ora, se o tema da redação é “Consequências da ausência paterna na infância” e eu estou o parágrafo inteiro falando sobre isso, sobre abandono paterno, os “tipos” a que me refiro só podem ser os tipos *de abandono paterno*. Não é óbvio?”. Não é óbvio, mas para que Mariana percebesse isso sozinha, seria necessário que ela soubesse que a presença do adjunto adnominal é uma exigência não apenas semântica, mas também sintática. É a palavra *tipos* que exige a presença de um complemento textualmente marcado.

Há ainda no período 14, uma segunda lacuna a ser preenchida em: “(-) são abandono afetivo, material e intelectual”. Falta a essa oração um sujeito, que pode ser o mesmo da oração

anterior (“os tipos [de abandono]”), mas que precisaria ser retomado na subordinada por meio de um pronome:

- “Então, tem os tipos [de abandono paterno], **os quais** são (...)” ou
- “Então, tem os tipos [de abandono paterno], **esses** são (...)” ou ainda
- “Então, tem os tipos [de abandono paterno], são **eles** (...)”.

A ausência de um pronome (reto, relativo ou demonstrativo) nesse contexto pode ser explicada observando que a intenção da estudante era exibir uma lista de itens, o que, nas línguas de sinais, fazemos por meio do que Liddell (2003) chama de *boia de listagem*. Na prática, enumeramos primeiro, com a mão não dominante estacionária, a quantidade de itens que compõem a lista que queremos enunciar - como se fizéssemos um sumário sinalizado - depois, com o indicador dessa mesma mão, apontamos para o dedo 1 e explicamos o item 1; apontamos para o dedo 2 e discorremos sobre o ponto 2, e assim sucessivamente, como demonstra a figura abaixo:

Figura 8 – Exemplo de boia de listagem



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=KEx2XxmIU3A> (0:54-1:08)

Observemos, então, que se fôssemos traduzir para a Libras a sentença 14, o sujeito “tipos [de abandono]” seria mantido ao longo de toda a sinalização pela mão estacionária (aquela que faz o número 3) e reiterado pela apontação, na associação do dedo indicador com os demais. Tudo isso para dizer que não seria necessário inserir pronomes.

E, então, como o pronome não apareceria claramente em Libras, é possível imaginar que Mariana não tenha notado que suas escolhas sintáticas em Língua Portuguesa a obrigariam a retomar o sujeito por meio do uso dessa classe de palavras. Interessante notar, inclusive, que, na segunda versão de seu texto, Mariana continua preferindo não explicitar o sujeito por meio de um pronome. Em vez disso, ela desfaz o período composto e busca uma outra formulação sintática em Língua Portuguesa que a desobrigue desse tipo de reiteração:

(14.1) Então, há diferentes tipos de abandono: afetivo, material e intelectual na "sociedade patriarcal". (*Anexo F, item 4 (versão 2), linhas 7 e 8*).

Mariana escolheu adotar os dois-pontos, sinal de pontuação indicado para anunciar uma ideia ou sequência de ideias na escrita, equivalente à sinalização do numeral em Libras, que antecipa a quantidade de itens de uma lista que está por vir.

Já a sentença 15, a seguir, porta um outro tipo de equívoco que pode estar também relacionado à ausência de ferramentas de tradução para a Língua Portuguesa dos mecanismos dêiticos da Libras: a perda do referente.

(15) “Existem as pessoas que estigmatizam as doenças mentais mas **eles** não sabem que **eles** de doenças mentais que sofrem depressão”. (*Frase redigida pela aluna Bianca, 9º ano - Anexo E, item 2 (versão 1), linhas 1 e 2*).

Bianca, com essa frase, queria distinguir dois grupos distintos de pessoas. Em Libras a referenciação concomitante a dois grupos distintos dá-se por meio do uso do *espaço token*. De acordo com Anchieta (2017, p. 68), espaço token é aquele em que "as entidades ou elementos são associados a um local fixo do espaço de sinalização para futura referência. Essas entidades são invisíveis, não estão presentes na situação enunciativa, mas, por fazerem uso do espaço imediato, são sobrepostas ao espaço real". Isso quer dizer que, em Libras, para sinalizar a frase acima transcrita seria necessário, antes de mais nada, localizar no espaço os dois grupos aos quais o enunciador faria referência posteriormente. Por exemplo, do seu lado esquerdo o emissor pode sinalizar GRUPO, depois ele vira para o seu lado direito e novamente sinaliza GRUPO. O interlocutor, por sua vez, entende que dois grupos diferentes estão em questão na enunciação e mantém em mente essas duas referências e a sua disposição espacial. O emissor prossegue sua explanação: vira o corpo para a esquerda, aponta para o local virtual onde o primeiro sinal GRUPO fora posicionado e especifica: PESSOAS QUE ESTIGMATIZAM AS DOENÇAS MENTAIS; do lado direito, apontando para o espaço virtual do segundo grupo: PESSOAS COM DOENÇAS MENTAIS. Assim, sempre que quiser acrescentar informações a respeito do grupo de pessoas que sofrem com doenças mentais, bastará virar o corpo para a direita ou apontar nessa direção, sem que seja necessário repetir o sinal de GRUPO, por exemplo.

Bianca tem ciência de que a apontação pode, em Língua Portuguesa escrita, ser traduzida por meio do uso dos pronomes pessoais e isso é o que ela tenta fazer na sentença em questão ao

chamar tanto o primeiro quanto o segundo grupo de "eles". No entanto, a mera repetição de um pronome pode não ser suficiente para esclarecer ao leitor sobre quem se fala.

Observemos que, em Libras, como descrevemos anteriormente, a ambiguidade é solucionada pela incorporação do parâmetro *direção* à mão que aponta (apontar para a direita ou para a esquerda pode alterar o sentido do enunciado). Assim, um apontamento na direção errada pode ser entendido como um erro de concordância em língua de sinais. Faltava à Bianca entender como se dá a concordância em Língua Portuguesa e a sua relevância quando queremos criar movimentos anafóricos no texto. Ela deveria, então, ao tentar usar o pronome pessoal pela primeira vez na sentença, ter escolhido a forma feminina plural de terceira pessoa para concordar com "pessoas", palavra que ela queria substituir ("Existem as pessoas que estigmatizam as doenças mentais mas **elas**(...)").

Apesar de não ter notado a relevância da concordância para a eliminação da ambiguidade, Bianca percebe que o texto está confuso e inventa uma solução para o seu problema: acrescenta um determinante à segunda ocorrência do pronome "eles", formando a expressão "eles **de doenças mentais**". A ideia até que é boa, mas não está em conformidade com a sintaxe da Língua Portuguesa, já que locuções adjetivas não podem se ligar a pronomes. Também a preposição, nesse caso, não é a mais adequada, melhor seria escrever "*aqueles com doenças mentais*".

Entendendo essa dificuldade, e a partir desse exemplo mesmo, é possível pensar em uma aula inteira sobre o uso dos pronomes e dos elementos anafóricos da Língua Portuguesa em análise contrastiva com o processo referencial da Libras.

6.3.2 Equívocos na construção de períodos complexos

Os dados do corpus desta dissertação apontaram certa dificuldade dos estudantes participantes em elaborar, em Língua Portuguesa, orações subordinadas - especialmente aquelas em que é necessário utilizar um pronome relativo ou a conjunção subordinativa *que*.

A Libras, como todas as línguas naturais, apresenta sentenças complexas articuladas por parataxe, hipotaxe ou subordinação. No entanto, segundo Carneiro, El Khouri e Ludwig (2020) os padrões de coesão entre uma sentença e outra ora são semelhantes aos das línguas orais (por meio de conjunções ou de justaposição), ora são específicos das línguas de modalidade visual-espacial (o deslocamento do corpo, o aceno de cabeça, a manutenção da mão dominante etc.).

No período abaixo, Pietro ensaia construir uma oração adjetiva restritiva, mas esquece-se de inserir justamente o pronome relativo que uniria a oração matriz à sua subordinada (supressão demarcada pelo símbolo (-)).

(16) No Brasil há muitas pessoas (-) sofrem com doenças mentais. *(Frase redigida pela aluno Pietro, 2ª série do EM - Anexo E, item 1, linha 1).*

A explicação para isso pode estar na constatação de Ludwig (2020) de que:

Na Libras, não há o uso de qualquer pronome relativo nas sentenças relativas. Ao contrário, como demonstram os dados dessa pesquisa, a Libras utiliza marcações não-manuais como o olhar diminuído, giro do corpo, cabeça virada e expressão facial da boca para evidenciar as sentenças relativas. Além disso, a justaposição parece ser uma estratégia recorrente para articular as orações encaixadas relativas restritivas e as hipotáticas explicativas. Portanto, a Libras naturalmente dispensa o uso do pronome relativo ou de qualquer outro item lexical para marcar as orações encaixadas relativas restritivas tanto quanto as hipotáticas explicativas, utilizando marcações não-manuais como uma estratégia gramatical para evidenciar as sentenças relativas.

Evidenciar as sutis marcações não-manuais que unem orações principais com as orações relativas restritivas em Libras pode ser um caminho para auxiliar os alunos surdos a se lembrarem de que, em Língua Portuguesa e em orações adjetivas desenvolvidas, o uso dos pronomes relativos é uma necessidade coesiva, porque - dadas as sutilezas dessas marcações coesivas na língua de sinais - é possível que o aluno tenha a impressão de que, nesse caso, não é necessário usar nada para unir uma oração e outra.

(17) “No livro Maus, autor Art Spiegelman, uma mulher era esposa do pai do Art, **que** ela suicidou-se por depressão”. *(Frase redigida pela aluno Pietro, 2ª série do EM - Anexo E, item 1, linhas 3 e 4).*

No exemplo 17, o mesmo aluno até se lembra de usar o pronome relativo para formar uma oração adjetiva explicativa, mas não sabe bem como fazer para recuperar o termo desejado, uma vez que havia ali três possibilidades de reiteração: a mulher/esposa, o pai e Art, por isso tenta resolver o impasse acrescentando o pronome pessoal "ela" após o pronome relativo. Faltou-lhe perceber que, na verdade, a informação complementar, que deveria vir entre vírgulas e poderia ser iniciada por um pronome relativo, é "esposa do pai do Art". Observamos, então, que ora o aluno não percebe a necessidade de inserir o pronome relativo, ora percebe, mas não sabe bem como ou onde utilizá-lo.

(18) “IBGE foi pesquisado, afirmam que 11,5 milhões, **que** o Brasil, as mães são solteiras e cuidam dos filhos sozinhas”. (*Frase redigida pela aluna Marcela, 9º ano - Anexo D, item 4*)

(19) “É normal, ou considerado normal, tem conhece **que** abandonado pelo pai”. (*Frase redigida pela aluno Júnior, 2ª série do EM - Anexo F, item 1 (versão 2), linhas 8 e 9*).

Nas sentenças 18 e 19, notamos novamente a dificuldade dos alunos em utilizar o "que" (conjunção ou pronome) de modo adequado. Se no exemplo (17) o uso do pronome relativo fazia algum sentido, embora estivesse mal posicionado, nos exemplos (18) e (19) o "que" fora utilizado de modo ainda mais arbitrário.

Chama ainda a atenção alguns outros equívocos sintáticos, por exemplo, a escolha da voz passiva no início do período (18). Retomando o contexto de produção, Marcela tentava traduzir ali uma sentença transmitida a ela em língua de sinais (ver anexo I, vídeo 2). Levando em conta a sinalização da intérprete - I-B-G-E(datilologia) PESQUISAS DESCOBRIR BRASIL TODO 11,5 MILHÕES MÃE SOLTEIRA FILHO CUIDAR SOZINHA -, é possível que a aluna tenha tentado manter a mesma sequência sintática dos termos da sinalização e, por isso, em vez de escrever "pesquisas do IBGE", opta por começar a frase com IBGE e se vê obrigada a construir uma voz passiva para tentar dar algum sentido ao texto. No entanto, ao construir a voz passiva, Marcela perde a referência do sujeito e, em consequência, indetermina-o na oração seguinte, conjugando o verbo *afirmar* na terceira pessoa do plural.

O período (19) abre o segundo parágrafo de uma redação redigida por Júnior. Suponho, pelo contexto, que o que ele tenha querido dizer é que "é normal, ou considerado normal, que alguém conheça [uma criança] abandonada pelo pai". Chama a atenção, no entanto, sua dificuldade com a construção de uma oração subordinada subjetiva e com a escolha dos verbos (na dúvida entre os verbos ter e conhecer, ele opta por não abrir mão de nenhum).

6.3.3 Concordância

Dadas as diferenças entre a gramática da Língua Portuguesa e a da Língua de Sinais, é notória a dificuldade dos surdos com a concordância nominal e verbal no português escrito. Tal dificuldade é, inclusive, levada em consideração na avaliação das redações de surdos e deficientes auditivos em exames como o ENEM:

Na língua portuguesa, a concordância nominal é definida pelo conhecimento do gênero (feminino e masculino) e pelo número (singular ou plural). Na Libras, diferentemente, a concordância nominal acontece por meio de componentes espaciais, e não pela

mudança de morfologia da palavra. Por isso, os surdos e deficientes auditivos podem apresentar dificuldades em realizar a concordância nominal de forma correta na sua escrita em língua portuguesa. Ainda sobre a concordância nominal, vale lembrar que, na Libras, não há o uso de artigos, o que, em língua portuguesa, está relacionado ao conhecimento do gênero e do número da palavra. Por essa razão, os surdos podem omiti-los ou usá-los inadequadamente. A concordância verbal é outra questão de dificuldade para os surdos, “pois a flexão de tempo, modo e pessoa ocorrem por mecanismos discursivos contextuais e espaciais” (Fernandes, 2007) 10. Por isso, em muitas redações, serão encontrados verbos no infinitivo ou com flexão inadequada.(BRASIL, 2020, p. 8).

Essa dificuldade apareceu, de fato, no *corpus* desta dissertação, como podemos ver pelas sentenças elencadas a seguir.

(20) “Há muita criança sofrendo por causa trauma que **o pais** briga separado e problema de relacionamento pais”. (*Frase redigida pelo aluno Carlos, 9º ano - Anexo D, item 4*)

(21) “No mundo há **muita maternas solteiras** e se **as criança** sem paterna, podem acontece baixa autoestima”. (*Frase redigida pela aluna Marcela, 9º ano - Anexo D, item 4*)

Nas sentenças 20 e 21, Carlos não concorda os determinantes com os núcleos dos sintagmas nominais como determina a gramática normativa. Vale lembrar, no entanto, que, de acordo com Bortoni-Ricardo (2004), no português brasileiro nós costumamos mesmo dispensar as marcas redundantes de plural no sintagma nominal. A diferença é que a autora observa que a tendência (entre os falantes nativos de português brasileiro ouvintes) é que marquemos o plural apenas no primeiro elemento do sintagma, no entanto, o que observamos nas sentenças (20) e (21) são situações em que o estudante surdo demarca o plural ora apenas no núcleo ("o **pais**"), ora nos últimos elementos do sintagma ("muita **maternas solteiras**"), ora, seguindo a tendência do português brasileiro, insere o plural apenas no artigo ("**as** criança").

Para tentar explicar essa falta de regularidade na demarcação do plural nos sintagmas nominais redigidos por esse aluno, precisamos nos lembrar de que sua escrita sofre menos a influência do português oral (esse que tem a tendência de flexionar apenas o primeiro elemento do sintagma) e mais a influência da língua de sinais. A Libras não possui artigos, por isso, nessa língua, é comum que o plural recaia sobre o substantivo ou sobre o verbo por meio da duplicação de mãos, da repetição de um sinal ou mesmo da elaboração de um classificador. Assim, não é estranho que um aluno surdo sinalizador ache mais pertinente demarcar o plural no núcleo do sintagma que nos termos acessórios. Ainda assim, como também a marcação de plural no núcleo não é uma regra aparente nem nos textos desse aluno em questão (que pode ser lido integralmente no anexo F, item 2), nem nos dos demais estudantes, o que podemos concluir é

que falta a Carlos sistematizar o seu conhecimento a respeito da concordância nominal em Língua Portuguesa padrão.

(22) “(...) quando o pai abandona, as crianças não sabem como lidar **sua emocional**”. (*Frase redigida pelo aluno Pietro, 2ª série - Anexo F, item 3, linha 14*)

(23) “(...) na sociedade brasileira há muitas pessoas sofrem **o situação** do pai abandono a família”. (*Frase redigida pelo aluno Pietro, 2ª série - Anexo F, item 3, linha 4*)

(24) “No Brasil há **muitas probelmas** com ansiedade e depressão”. (*Frase redigida pela aluna Marcela, 9º ano - Anexo E, item 3, versão 2, linha 1*)

Já nos exemplos 22 a 24, nota-se uma dificuldade dos alunos para identificar o gênero de algumas palavras, o que leva a um equívoco de concordância nominal. É comum que, para escrever, surdos busquem pistas gráficas nos vocábulos que lhes ajudem a distinguir as palavras femininas das masculinas. Uma estratégia usual é associar palavras que terminam com "o" ao gênero masculino (**o** carro; **o** avião; **o** pão; **o** calçado ...) e as que terminam com "a" ao gênero feminino (**a** banana, **a** casa, **a** mamadeira, **a** mesa...). Essa estratégia dá certo muitas vezes, mas não sempre. Isso é o que acontece nos casos dos exemplos (23) (em que a palavra *situação* termina com “o”, mas não é masculina) e (24) (*problema(s)* termina com “a”, mas não é uma palavra feminina). No caso do exemplo (22), o adjetivo "emocional", que termina em “l”, não oferece pistas muito claras sobre seu gênero, por isso podemos imaginar que o aluno "chutou" que a palavra seria feminina.

(25) “Na série Maid uma protagonista a mãe Alex tinha uma filha Maddy sofreu por problema relacionamento **mãe e pai estão separado**”. (*Frase redigida pelo aluno Pietro, 2ª série - Anexo F, item 3, linhas 1 e 2*).

(26) “O pesquisador do IBGE atestou que no Brasil tinha 11,5 milhões **as mães cuidam os filhos sozinho**”. (*Frase redigida pelo aluno Carlos, 2ª série - Anexo D, item 2, segundo período*).

As sentenças (25) e (26) apontam ainda para uma dificuldade específica de concordância nominal: quando o adjetivo se separa do núcleo do sintagma nominal pela inserção de um verbo. É possível, nesses casos, que a distância entre o sujeito e o seu predicativo tenha dificultado a percepção da necessidade de concordância.

(27) "(...)em situação como essa vivemos **mãe fazem** o papel do pai mas varia situações". (*Frase redigida pelo aluno Júnior, 2ª série - Anexo F, item 1, versão 2, linhas 10 a 12*).

Por fim, o exemplo (27) ilustra a falta de concordância entre sujeito e verbo que já sabemos ser típica da escrita de alunos surdos, conforme afirma Fernandes (2007). No entanto, vale notar que desvios relacionados à concordância verbal não foram os mais frequentes no levantamento que realizei. Esse fato nos leva a crer que o processo de escolarização resultou em maior vigilância dos alunos - que já estão nos anos finais da educação básica - para com essa regra da gramática normativa.

6.4 Caso Diana

Como pudemos observar nas discussões dos tópicos anteriores, há equívocos que são típicos da escrita de alunos surdos, como a dificuldade com o uso das preposições, com a escolha vocabular dada a falta de consciência morfológica ou, mesmo, com as normas sintáticas da Língua Portuguesa. Tudo isso junto pode obscurecer a compreensão de um texto escrito por surdos, mas, conhecendo um pouco da Língua de Sinais e colocando-nos empaticamente no lugar de um estudante que tenta deduzir as regras de uma língua oral sem poder ouvir, conseguimos muitas vezes compreender sua linha de raciocínio e, compreendendo-a, consequentemente conseguimos nos preparar para lidar com esses problemas.

No entanto, é preciso também que o professor de PLS saiba reconhecer, por trás de um texto de difícil leitura, o que não é típico da escrita de estudantes surdos. Isso porque a atipicidade pode apontar dificuldades que vão além daquelas ocasionadas pela surdez, que podem requerer o apoio de outros profissionais para que esse aluno desenvolva sua escrita de modo saudável. Quando lidamos com um texto escrito em português por surdos que sinalizam, os erros atípicos podem, inclusive, ser um sintoma de descompasso do sujeito com sua primeira língua (a de sinais), como discutimos no capítulo 3 (tópico 3.3) desta dissertação.

Diana, uma das participantes da oficina, é um desses casos que requerem maior atenção por parte do professor de PLS pelas características da sua escrita e por seu histórico escolar (ela aprendeu língua de sinais muito tardiamente, já nos últimos anos do fundamental I, tendo praticado antes disso apenas uma gestualização inventada no âmbito familiar). Analisemos algumas sentenças produzidas por ela:

(28) “A saúde mental e as pessoas se cuidam com corpo para cérebro e ajudar quando doença mentais sofrem depressão/ ansiedade”. (*Anexo E, item 4, versão 1*)

Diana redigiu essa sentença quando fazia o primeiro exercício redacional dos nossos encontros na oficina. O tema que norteava o exercício era: "O estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira" (ver anexo H). Outro dado contextual relevante é que, ao escrever a sentença, Diana buscava insistentemente palavras para serem copiadas tanto da proposta (de onde retirou "saúde mental" e "doença(s) mentais"), quanto da lousa (onde havia escrito algumas palavras mencionadas pelos alunos enquanto debatíamos o tema, tais como "depressão" e "ansiedade"). Trago essa informação para adiantar que não necessariamente Diana inseriu essas palavras na sentença com a intenção de informar algo, mas o fez porque sabia que, de alguma maneira, elas estavam relacionadas ao tema. Prova disso é que, ao longo da aula em questão (que será mais bem discutida no capítulo 7), descobrimos que ela não sabia o significado das palavras *saúde mental*, *doença mental*, *depressão* e *ansiedade* em português, nem mesmo o significado dos respectivos sinais em Libras. O ato de querer copiar desesperadamente textos prontos deve acender-nos um alerta. Ainda vale dizer que escolhi não analisar nesse momento o parágrafo inteiro de Diana (que pode ser lido integralmente no anexo E, item 4), porque o final dele contou com o apoio de Bianca, que, basicamente, soletrou palavra por palavra do restante do texto, quando percebeu que Diana não conseguia ir além da escrita do período aqui transcrito.

Cientes do contexto de produção, podemos agora notar que Diana personifica a expressão "saúde mental", quando a coloca como núcleo do sujeito, junto com "pessoas" e a associa ao verbo cuidar, produzindo a oração: "a saúde mental e as pessoas se cuidam com corpo para cérebro", o que não faz sentido. O mesmo acontece com a expressão "doença mentais" na oração: "quando doença mentais sofrem depressão/ ansiedade". Observa-se ainda um uso arbitrário das preposições em "se cuidam **com** corpo **para** cérebro".

Poderíamos fazer um esforço para tentar dar sentido a esse período supondo que a aluna tenha querido dizer algo como: "[Sobre] a saúde mental, as pessoas [precisam] cuidar do corpo para ajudar o cérebro, quando [as pessoas com] doenças mentais sofrem depressão/ ansiedade". No entanto, para chegar a essa interpretação seria necessário modificar bastante a sentença até então agramatical, sem que pudéssemos ter a certeza de que era isso mesmo o que Diana queria escrever. Por isso, na ocasião, pedi para que ela tentasse, sozinha, reelaborar o texto, produzindo uma segunda versão desse mesmo parágrafo e tema, sem, contudo, copiar palavras soltas da proposta dessa vez. Quando o recurso da cópia foi retirado dela, o resultado foi este:

(29) “Os medico real que absoluta na programação mas covid-19 na hosital Levou para as pessoas se cuidam eles trabalhando”.

(30) “No importante se que aconteceu porque precisam ajudamos como doenças problemas é o corpo dificuldade uma não anida comigo as pessoas muita vivas”.

(Anexo E, item 4, versão 2)

Agora, além de ficar claro que Diana não havia mesmo entendido o tema da proposta (mesmo tendo em mãos a versão totalmente sinalizada em Libras dos textos de apoio), é possível perceber que seus entraves com o português escrito são muito diferentes do esperado para a sua idade e grau de instrução.

Quando lemos "os medico real que absoluta na programação", o que temos não é apenas um equívoco de concordância entre o artigo e o substantivo "médico", nem apenas um equívoco no uso da conjunção (ou pronome relativo) *que* ao se tentar construir uma oração complexa, como vimos em alguns exemplos deste capítulo. O que há diante de nós é um aglomerado de palavras do qual não é possível extrair sentido. Diana se utiliza de substantivos, artigos, adjetivos da Língua Portuguesa, mas não articula coerentemente os eixos sintagmático e paradigmático. Esse nível de dificuldade não é recorrente, especialmente na faixa etária com a qual essa pesquisa lida, por isso requer maior atenção. Por essa razão, voltaremos a discutir o caso Diana, no capítulo 7, quando nos debruçaremos sobre os textos dos alunos, levando em consideração também as estratégias pedagógicas mobilizadas ao longo da oficina de escrita.

7. A ESCRITA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA: CONSTRUINDO TEXTOS

Com a intenção de verificar a influência das práticas pedagógicas nos textos dos alunos participantes da pesquisa, no que segue analisarei 4 casos, a saber, o dos alunos Pietro, Bianca, Marcela e Diana. Tomo aqui a palavra *caso* em seu sentido corriqueiro de ocorrência ou episódio. Ressalto que o pretendido não é propriamente fazer um estudo de caso, mas, respeitando os limites da extensão da oficina, realizar uma apreensão longitudinal dos resultados obtidos ao longo da pesquisa.

Divididos por competência linguística, começamos o capítulo discutindo o caso de Diana que é aquele mais desafiador e o que nos convence a construir uma pedagogia afetiva e a assumir a responsabilidade de buscar caminhos para evitar o advento da língua espaiada (RIOLFI, 2015). Em seguida, trataremos de Marcela que nos recorda quão relevante é construirmos uma comunidade de leitores e escritores para o trabalho da escrita. Já Bianca lembra-nos da importância de pensar o currículo de PLS a partir do trabalho com a escrita e como um processo dialógico inacabado. Por fim, veremos o caso de Pietro, que nos interessa para observarmos o reflexo direto de algumas estratégias pedagógicas sugeridas nesta dissertação (tais como a Leitura estudo-do-texto e a Roda do autor) na escrita dos estudantes, também oportuniza-nos observar de que maneira o princípio da criação de uma pedagogia crítica pode se construir a partir das brechas da rotina de sala de aula.

7.1 Caso Diana

Diana tem 16 anos e cursa o 9º ano do EF. Sua surdez é profunda e importa dizer que a Libras só foi formalmente introduzida em sua vida nos anos finais do ensino fundamental I, ela também não oraliza. Ao longo da oficina, produziu 5 sentenças isoladas e 3 parágrafos.

No capítulo 5, ao comentarmos brevemente sua escrita, percebemos que as dificuldades de Diana não são típicas de um aluno surdo de sua faixa etária. Mesmo antes de redigir as primeiras palavras do seu primeiro parágrafo, foi possível perceber obstáculos que a impediam de escrever com tranquilidade. Na ocasião, registrei a seguinte observação em diário:

Comecei a aula 3 pedindo para que os alunos redigissem um parágrafo de introdução para a proposta que estudaram na semana anterior, da maneira como achavam que deveriam fazer.

Nesse momento, senti já uma apreensão da aluna Diana. Ela quis, primeiro, rever todo o vídeo de interpretação da proposta e demorou um tanto para começar a escrever. Ao iniciar sua escrita, manteve-se todo o tempo grudada à proposta, copiando dela algumas palavras soltas e formando um amontoado de palavras sem nexos, não um texto. Disse-lhe que melhor seria tentar escrever do jeitinho dela e que evitasse copiar coisas,

ao que ela respondeu que estava apenas consultando a grafia de algumas palavras e, então, continuou em sua atividade de copiar palavras soltas.

A aluna Bianca, que já tinha terminado seu parágrafo de introdução, prontificou-se a auxiliar Diana em sua atividade. Permite que o fizesse para observar como se daria essa troca. O que Bianca fez foi explicar novamente o que Diana deveria fazer e dar a ela algumas ideias a respeito do que poderia escrever.

Percebendo que Diana não conseguia traduzir as ideias que eram sugeridas a ela, Bianca organizou a última frase para a colega em “português sinalizado” (fazia os sinais na sequência sintática da Língua Portuguesa e, por vezes, usava a datilologia para soletrar manualmente os sinais que Diana não sabia como traduzir):

[MEU (sinal)] + [OPINIÃO (sinal)] + [PESSOA(S) (sinal)] + [PRECISAR (sinal)] / [P-R-E-C-I-S-A-M (correção feita por datilologia)] + [ENTENDER (sinal)] + [COMO (sinal)] + [É (letra e acento)] + [PESSOA(S) (sinal)] + [DOENÇAS MENTAIS (sinal seguido de datilologia)].

(Trecho do diário de pesquisa)

O resultado de seu primeiro parágrafo foi esse:

Quadro 6 – Primeira versão do parágrafo de introdução de Diana

1	A saúde mental e as pessoas se cuidam
2	com corpo para cérebro e ajudar quando
3	doenças mentais sofrem depressão/ansiedade
4	minha opinião as pessoas precisam entender
5	como é pessoas de doenças mentais.

Fonte: Manuscrito da pesquisa, coletado e transcrito pela pesquisadora

O parágrafo composto por 5 linhas, parece começar discorrendo sobre a saúde mental de pessoas que precisam cuidar de seu corpo e cérebro, no entanto, por se tratar de um aglomerado de palavras, é difícil recobrar o sentido completo do primeiro período, que termina na linha 3. Apesar disso, conseguimos reconhecer palavras que fazem ligação com o tema - saúde mental (linha 1), cérebro (linha 2), doenças mentais, depressão e ansiedade (linha 3) - um verbo adequadamente flexionado (“as pessoas *se cuidam*”, linha 1), outro no infinitivo (“*ajudar*”, linha 2) e mais um adequadamente conjugado, embora incoerente para o contexto (“doenças mentais *sofrem* depressão”, linha 3). É a partir da linha 4, quando Bianca interfere no texto de Diana ditando cada palavra, que notamos uma construção sintática mais próxima da Língua Portuguesa. A ideia, então, defendida ao final do parágrafo é a de que as pessoas precisam entender o que é viver com doenças mentais.

Como a primeira versão do parágrafo de Diana tinha sido construída a partir de mecanismos de cópia (ora dos textos da coletânea, ora da colega que lhe ditava o que escrever),

pedi-lhe que não copiasse mais nada nem contasse com a interferência direta de ninguém em sua segunda tentativa de escrita. Era preciso que eu enxergasse aquilo que Diana estava, a todo custo, tentando omitir por meio do mecanismo da cópia.

Após todo o processo de input, instrumentalização e apreciação, quando discutimos com mais profundidade tanto a construção do parágrafo de introdução quanto o próprio tema e após inúmeros exemplos de introdução de textos redigidos tanto por ouvintes quanto pelos colegas surdos, imaginei que Diana fosse ser capaz de dar a sua opinião sobre o assunto, ainda que mal desenvolvida, nos moldes de um parágrafo de introdução sem a ajuda de Bianca e sem copiar palavras soltas. Essa era a sua tarefa. No entanto, surpreendi-me mais uma vez com sua reação:

Enquanto a maioria dos alunos concentrava-se na tarefa de produção e/ou reescrita, percebi novamente Diana um tanto confusa a respeito do que precisava fazer. Ela novamente copiava uma série aleatória de palavras da coletânea. Expliquei a ela que a tarefa, no caso dela que não faltara na semana anterior, não era a de escrever um novo texto, mas a de aprimorar o texto que ela já fizera com a ajuda de Bianca. Ela fez sinal de quem havia entendido e dei-lhe um tempo para tentar fazer o que fora pedido. Alguns minutos depois, voltei para verificar seu trabalho e, novamente, notei que Diana não havia entendido o que precisava fazer. Resolvi retomar a *Roda do autor* para discutir, pela segunda vez, o parágrafo dela, na esperança de que, observando os comentários de seus colegas, Diana compreendesse o que precisava ser aprimorado em seu texto.

(Trecho do diário de pesquisa)

Imaginando que Diana não atendia adequadamente aos comandos porque poderia ter se perdido em meio às muitas informações, já que semanas tinham se passado desde que escrevera a primeira versão de seu parágrafo, achei prudente retomar a *Roda do autor* apenas para discutirmos novamente o seu texto, lembrando-lhe o essencial de nossas discussões para que ela soubesse no que focar em sua reescrita.

Sucintamente, o que os colegas lhe disseram foi que a primeira oração estava um pouco difícil de entender (“A saúde mental e as pessoas se cuidam com corpo para cérebro”), por isso poderia ser reelaborada; que Diana poderia inserir um repertório sociocultural para deixar seu texto mais interessante e que seria melhor retirar a marca de personalidade (“minha opinião”) da tese.

Diana novamente faz o sinal de quem entendeu o que precisava ser feito, apaga o parágrafo que havia escrito e tenta cumprir a tarefa já nos últimos minutos de aula. Nesse momento, arrependo-me de não ter elaborado para ela e para o grupo um planejamento de reescrita. Imaginei que, por se tratar da reescrita de um parágrafo apenas, não de um texto completo, a tarefa de reelaboração seria mais facilmente compreendida, mas, evidentemente, a coisa não era assim tão óbvia para Diana.

(Trecho do diário de pesquisa)

Ressalto, nesse ponto das minhas tentativas de auxiliar Diana em sua tarefa de escrita, meu arrependimento em não ter elaborado, ao menos para ela que já vinha apresentando dificuldades maiores que as dos demais colegas, um planejamento de reescrita. Editar um parágrafo como o dela, que apresentava problemas diversos, claramente não seria uma tarefa

fácil. Era previsível que ela poderia não saber sequer por onde começar. Portanto, essa estratégia poderia ter lhe ajudado. Como não a utilizei, Diana passou um encontro inteiro tentando entender como executar a tarefa e eu precisei aguardar mais uma semana para ver a sua segunda versão.

Na semana seguinte, o objetivo era começar a discutir finalmente a construção da argumentação e dos parágrafos de desenvolvimento. Mas, antes disso, quis olhar novamente os parágrafos de introdução de todos também a pedido dos próprios alunos. Tudo certo com a maior parte dos textos, exceto o parágrafo de Diana, que não só permanecia repleto de palavras soltas, como, dessa vez, sequer atendia ao tema que vínhamos discutindo em todos os encontros até ali, como podemos ler no Quadro 7, que transcreve a segunda versão de seu parágrafo:

Quadro 7 – Segunda versão do parágrafo de introdução de Diana

1	Os medico real que absoluta na programacão
2	mas covid-19 na hosital Levou para as pessoas
3	se cuidam eles trabalhando. No importante se
4	que aconteceu porque precisam ajudámos como
5	doencas problemas é o corpo dificuldade uma
6	não anida comigo as pessoas muita vivas

Fonte: Manuscrito da pesquisa, coletado e transcrito pela pesquisadora

O parágrafo transcrito no Quadro 7 foi discutido com mais profundidade no capítulo 6 desta dissertação (item 6.4), mas resalto aqui a dificuldade de perceber nele um raciocínio com começo, meio e fim. As três primeiras linhas parecem descrever uma rotina hospitalar em meio à pandemia de covid-19. As três últimas, afirmam que precisamos ajudar os doentes, mas tudo isso é dito em meio a um amontoado de palavras que formam sentenças agramaticais. Até encontramos no texto alguns articuladores (como “mas”, na linha 2 e o “porque”, na linha 4), mas eles não nos ajudam a compreender as relações lógicas que Diana tentava construir no texto.

Embora o resultado da reescrita aparentasse um retrocesso em relação ao primeiro parágrafo, era importante, naquele momento, deixar vir o desarranjo, a imperfeição e o estranho, como defendi por aqui no capítulo 2. Sem coragem para encarar as coisas como elas de fato são, mudanças não ocorrerão. Diante, então, de um parágrafo quase indecifrável, senti a necessidade de mudar o rumo previsto na sequência didática para não deixar Diana perdida no meio do caminho. Assim, em vez de iniciar as discussões a respeito da construção da argumentação de fato, reproduzi na lousa a segunda versão do parágrafo de introdução de Diana e convoquei a turma para analisá-lo conjuntamente.

Os colegas apontam que algumas frases precisariam ser reelaboradas para facilitar a compreensão de quem as lê. Pediram, então, que ela sinalizasse aquilo que estava tentando dizer. Diana volta os olhos ao seu próprio texto e sinaliza palavra por palavra daquilo que escrevera sem perceber que aquele agrupamento de palavras não fazia sentido em língua alguma. O que os colegas queriam era que ela se recordasse da mensagem que queria transmitir, não que tentasse traduzir ao pé da letra aquilo que escrevera... percebendo, no entanto, que desse mato não sairia coelho, os alunos esforçam-se para entender alguma coisa do parágrafo de Diana.

Então percebem que, apesar das dificuldades, aquele era, sim, um texto aparentemente opinativo. O maior problema, comentam, estaria no fato de Diana focar em dar sua opinião a respeito da pandemia de covid-19, não a respeito do estigma associado a doenças mentais, como solicitava a proposta. Então, ela precisaria reelaborar o texto todo.

(Trecho do diário de pesquisa)

Nesse momento comecei a desconfiar de que Diana não só tinha sérias dificuldades para entender o tema da produção, como tinha também dificuldades para entender os próprios colegas, a língua de sinais. Como já dito, veicular um conteúdo em língua de sinais para um aluno surdo, mesmo contando com um intérprete especialista nessa tarefa, é o melhor dos caminhos, mas não é garantia de que aquilo que se diz será, de fato, apreendido. Era como se tudo aquilo que todos diziam chegasse para Diana como um quebra-cabeças desmontado e com muitas peças em falta.

Talvez por notar a minha expressão de dúvida quanto ao que fazer, Juliana, uma aluna da 1ª série do EM, bastante hábil na Língua Portuguesa até por oralizar com facilidade, resolveu me ajudar.

Apesar de toda a cooperação dos colegas, Diana permanecia com um olhar de dúvida. Por essa razão, Juliana, pediu para ir à lousa ajudá-la. Permitted. Então, Juliana desenhou um esquema mais ou menos assim:

ASSUNTO = DOENÇAS MENTAIS/ SAÚDE MENTAL

INTRODUÇÃO = CONTEXTUALIZAÇÃO + TESE

Juliana apontava para a expressão “doenças mentais” e sinalizava em seguida [COVID-19 NÃO]. No entanto, Diana parecia ainda não compreender bem do que se tratava o assunto da redação.

Perguntei-lhe, então, se sabia o que significa a expressão “doença mental”, ela revelou que não sabia. Os colegas efusivamente e quase em coro fizeram para ela o sinal correspondente à expressão. Diana repetiu o sinal.

Suspeitando, no entanto, que o buraco fosse mais embaixo e que havia ali também um curto-circuito na comunicação em língua de sinais (já que ela não compreendia sequer os colegas), pedi que ela me explicasse o que os sinais [DOENÇA] [MENTE] significava ou que me desse um exemplo de doença mental. Ela não soube explicar ou exemplificar, repetia apenas os sinais de algumas palavras que havia colocado em seu parágrafo.

(Trecho do diário de pesquisa)

Minhas suspeitas se confirmavam. Diana não absorvera muita coisa de tudo o que vínhamos discutindo até ali, porque sua dificuldade era anterior, ela atendia apenas fragmentos da língua de sinais. Tínhamos ali um grande impasse, mas tínhamos também um ganho: àquela altura, toda a classe estava realmente empenhada em ajudar Diana a, ao menos, se localizar. Todos os colegas abriram mão de trabalhar seus próprios textos por um momento para ajudar a mim e à Diana a encontrar uma saída. Ninguém caçou de sua dificuldade nem sugeriu que Diana se virasse com seus problemas e que os demais prosseguissem em suas tarefas. Eis a importância da afetividade na construção de um ambiente tolerante ao erro.

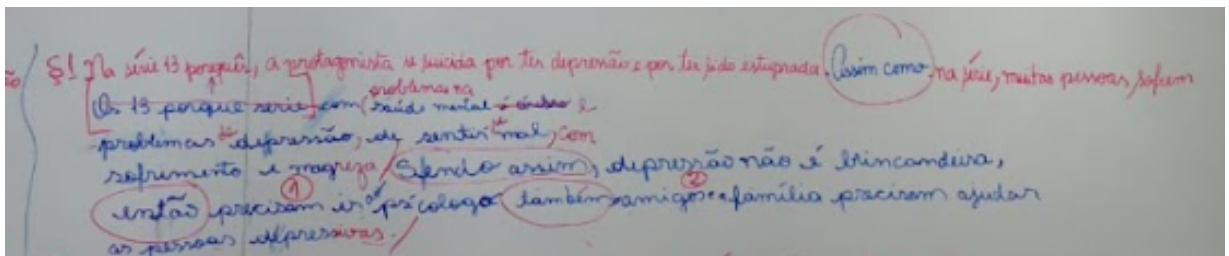
A grande ideia para ajudar Diana na compreensão do tema não veio de mim, mas de Marcela, que fez o que eu poderia ter feito desde o início: ela recorreu a estratégias ainda mais visuais que a de Juliana.

Fiz para ela o sinal de [DEPRESSÃO] e [ANSIEDADE] para exemplificar o que doença mental pode ser. Mas Marcela teve uma ideia melhor e correu até Diana com seu celular em mãos e a imagem de uma pessoa aparentemente depressiva. Marcela explicou que [DEPRESSÃO] é o sinal que se usa para dar nome a uma doença que deixa as pessoas muito tristes, angustiadas, com vontade de se isolar: “já viu pessoas que às vezes se cortam e até se suicidam de tanta tristeza? Então... isso é [DEPRESSÃO]”. Agora sim, Diana pareceu entender do que se tratava o tema da redação, inclusive esboçou um sorriso largo de quem finalmente vê “a ficha cair”.

(Trecho do diário de pesquisa)

Não achei prudente seguir adiante sem dar a Diana a oportunidade de, mais uma vez, reescrever a sua introdução, mas também não tínhamos tempo de aguardar mais uma aula até que ela finalizasse essa tarefa. Por isso, mudando mais uma vez a estratégia, pedi para que a turma criasse uma *produção coletiva* e, em seguida, eu explicaria como dar sequência ao texto a partir do parágrafo construído por todos. Diana foi à lousa para tentar registrar suas ideias, dessa vez com a ajuda de todo o grupo.

Figura 9 - Produção coletiva de um parágrafo de introdução



Transcrição: Na série 13 porquê, a protagonista se suicida por ter depressão e por ter sido estuprada. Assim como na série, muitas pessoas sofrem com problemas de saúde mental e problemas de depressão, de sentir-se mal, com sofrimento e magreza. Sendo assim, depressão não é brincadeira, então, precisam ir ao psicólogo também amigos e família precisam ajudar as pessoas depressivas.

Fonte: Produção própria

Ainda com problemas, mas agora, sim, um parágrafo de introdução minimamente coerente. Aproveitei a oportunidade para reforçar com os alunos a necessidade de unir as ideias do texto por meio de elementos coesivos. Em resposta a essa demanda foi que os alunos sugeriram colocar expressões como “assim como”, “sendo assim”, “então” e “também” ao longo do parágrafo.

A partir daí fui à lousa para, coletivamente, dar sequência ao texto. Foquei em mostrar-lhes como construir um tópico frasal e como desenvolvê-lo. Os alunos pediram exemplos de como usar os dados da coletânea sem copiar exatamente aquilo que estaria escrito nos textos de apoio. Fui incorporando as respostas dessa e de outras dúvidas ao texto coletivo, enquanto explicitava meu raciocínio ao redigir. Deixei a análise dos textos modelares para o próximo encontro.

Esse foi o último parágrafo completo redigido por Diana, que faltou em alguns encontros posteriores e não conseguiu concluir a produção final (ela, como eu já havia percebido, demora muito mais que os demais colegas para escrever um texto completo).

Seu caso é ilustrativo da necessidade que temos de entender com mais profundidade o que de fato significa adotar o Bilinguismo no ensino de português como segunda língua para surdos, especialmente quando falamos de alunos que, por qualquer razão que seja, não se relacionam bem nem com a língua de sinais. No caso de Diana, a solução imediata foi permitir que usasse, sem maquiagem, sua variante linguística para escrever e negociar sentido com seus interlocutores, dentro de um espaço afetivamente acolhedor e com muita paciência e resiliência coletiva para não deixá-la para trás, repetindo uma mesma informação de inúmeras maneiras diferentes até que nos façamos compreender. As soluções para isso no longo prazo, no entanto, passam por encontrarmos mais estratégias pedagógicas capazes de auxiliar alunos como Diana a conseguirem efetivamente, e do seu jeito, inscrever sua singularidade no mundo, estratégias essas que vão além daquelas que esta dissertação foi capaz de oferecer.

7.2 Caso Marcela

Marcela tem 15 anos, cursa o 9º ano do EF, tem surdez profunda e a Libras como sua primeira língua. Ao longo da oficina, redigiu 4 sentenças isoladas e 2 parágrafos. O primeiro deles foi transcrito no Quadro 8.

Quadro 8 – Primeira versão do parágrafo de introdução de Marcela.

1	O Brasil tem muitos probelmas mais sério, pois a sobre saúde me-
2	ntal que as pessoas têm depressão e sofrimento psiquico em alguma fase da
3	vida, precisam de psicología que elas vão melhorar da cabeça.
4	Na minha opinião, se têm as pessoas com dificuldade, elas vão no
5	lugar de participar a sobre vidas delas.

Fonte: Manuscrito da pesquisa, coletado e transcrito pela pesquisadora

O parágrafo, composto por cinco linhas, começa afirmando que o Brasil tem muitos problemas sérios e explica um deles: a saúde mental das pessoas que têm depressão em alguma fase da vida. Essas pessoas, afirma a autora, precisam ir ao psicólogo para melhorarem (linhas 1 a 3). Para concluir a introdução, em um novo parágrafo, Marcela dá sua opinião sobre o tema declarando que se há pessoas com esse tipo de dificuldade, elas precisam ir a algum lugar, o objetivo disso, no entanto, não fica claro no excerto (linhas 4 e 5).

Nota-se, pela inserção de palavras como “saúde mental” (linha 1), “depressão” e “sofrimento psíquico” (linha 2), que o parágrafo atende à proposta e insere um ponto de vista claro nas duas últimas linhas, introduzido pela expressão “na minha opinião”.

Cabe dizer que o texto é compreensível em sua maior parte, exceto pela última oração (“elas vão no lugar de participar a sobre vidas delas). Há também dificuldades com o uso das preposições em “pois **a sobre** saúde mental” (linha 1) e “elas vão no lugar de participar **a sobre** vida delas” (linhas 4 e 5); um equívoco derivado da falta de consciência morfológica da aluna em “precisam de psicología” (linha 3) e um erro ortográfico de natureza visual dado pela troca do segmento *ble* da palavra *problema* pelo segmento *bel* em “probelmas” (linha 1).

Contudo, a aluna esforça-se para flexionar os verbos adequadamente, preservando a concordância entre sujeito e verbo, como observamos em: “as pessoas têm depressão e sofrimento psiquico em alguma fase da vida, **precisam** de psicología que elas vão melhorar da cabeça” (linhas 2 e 3), embora cometa ainda deslizos de concordância, como aquele que aparece na linha 1: “O Brasil tem muitos probelmas mais sério”.

Pensando na adequação ao tipo dissertativo-argumentativo exigido em exames como o ENEM, podemos ainda apontar o excesso de informalidade em “elas vão melhorar da cabeça” (linha 3) e de pessoalidade na inserção da expressão “na minha opinião” (linha 4) que não é desejada nesse tipo de texto.

A seguir descrevo aquilo que a própria Marcela observou na releitura de seu texto e o que os demais colegas e a professora comentaram sobre seu parágrafo durante a *Roda do autor*.

Marcela quis começar comentando o próprio texto. Após observar os exemplos de introdução e os comentários feitos aos textos dos demais colegas, ela mesma percebeu que poderia ter deixado sua escrita mais impessoal retirando a expressão “na minha opinião” e poderia, como o fez o colega Pietro, ter inserido um repertório sociocultural que tornasse seu parágrafo mais interessante. Perguntou se poderia ter feito referência, por exemplo, à série 13 Reasons Why, que havia assistido. Todos concordaram que a série combina com o tema da proposta de redação e que teria sido uma boa ideia citá-la. Marcela continua, então, a análise do próprio parágrafo e diz que notou que sua tese é um tanto diferente das que apareceram nos exemplos dados por mim, porque a dela apresentava apenas uma ideia a ser desenvolvida, enquanto os exemplos apresentavam duas. Recordei-lhe que os candidatos do ENEM costumam fazer a tese dividida em duas ideias porque assim demonstram mais facilmente um planejamento textual (desenvolvem no segundo parágrafo do texto a ideia 1 da tese e no terceiro, a ideia 2). Disse que ela poderia também usar essa estratégia, se quisesse, e aproveitei para dizer-lhe que não entendi bem o que ela quis dizer com a frase “*elas vão lugar de participar a sobre vidas delas*”, seria necessário reelaborar esse período. Marcela concordou e quis reescrever o seu parágrafo na aula da semana seguinte, porque não havia mais tempo de fazê-lo naquele encontro.

(Trecho do diário de pesquisa)

A postura de Marcela, descrita no trecho acima transcrito do diário de pesquisa, ensina-nos bastante sobre o processo de aprender a escrever. Primeiro, ao pedir para comentar o próprio texto e tecer críticas pertinentes a ele, Marcela demonstra estar desenvolvendo duas importantes habilidades: a de ler criticamente seus textos e os de outros e a de se antecipar aos leitores, para incluir no próprio raciocínio as expectativas da audiência. Segundo, ao tomar para si estratégias de escrita de outrem, que ela considera bem sucedidas (como a inserção de uma referência externa à coletânea ou a criação de uma tese dividida em duas ideias), sem contudo copiá-las letra a letra, mostra-nos a importância de entender os textos modelares como um horizonte de possibilidades capazes de repertoriar os alunos, não como um objeto inatingível. Por fim, quando a garota prontamente se dispõe a reescrever seu parágrafo, é sinal de que ela se enxerga como parte de uma comunidade de autores, como um sujeito capaz de escrever.

É assim que Marcela consegue conferir ainda mais textualidade a sua redação, como poderemos ver no quadro abaixo que compara as duas versões do seu parágrafo introdutório.

Quadro 9 – Comparação entre a primeira e a segunda versão do parágrafo introdutório de Marcela

Versão 1

1	O Brasil tem muitos problemas mais sério, pois a sobre saúde me-
2	ntal que as pessoas têm depressão e sofrimento psíquico em alguma fase da
3	vida, precisam de psicologia que elas vão melhorar da cabeça.
4	Na minha opinião, se têm as pessoas com dificuldade, elas vão no
5	lugar de participar a sobre vidas delas.

Versão 2

1	No Brasil há muitos problemas com ansiedade e depressão, as pessoas
2	sem saúde mental e mais 11,5 milhões as pessoas tem depressão, segundo a OMS.
3	Uma série chamando 13 Reasons Why, uma personagem se suicida
4	pois ela estava com sofrendo, depressão e transtorno muita tristeza. Sendo
5	assim, depressão não é brincadeira e é muito responsabilidade de todos
6	cuidar de pessoas depressivas.

Fonte: Manuscrito da pesquisa, coletado e transcrito pela pesquisadora

Em resposta às discussões que tivemos, Marcela insere um dado presente na coletânea textual da proposta (“11,5 milhões as pessoas tem depressão, segundo a OMS” (linha 2)) e um repertório externo à coletânea, inspirada em Pietro, a partir da referência à série 13 Reasons Why (linhas 3 a 4). Além disso, Marcela retira do texto a marca de pessoalidade (o “na minha opinião”, que estava presente na linha 4 da primeira versão), conforme sugerira seus colegas, e a substitui por um elemento coesivo de conclusão (“sendo assim” nas linhas 4 e 5). Ainda, eliminou a frase agramatical da versão e criou uma nova tese dividindo-a em duas ideias a serem defendidas ao longo do texto (“depressão não é brincadeira” e “é muito responsabilidade de todos cuidar de pessoas depressivas”) e unindo-as por meio do conectivo “e”, reproduzindo a estratégia que aprendera na análise de textos modelares.

Interessante notar a tentativa de traduzir sua *intencionalidade* ao escrever “é **muito** responsabilidade de todos cuidar de pessoas depressivas”. Como descrevemos no capítulo 2, a intencionalidade é um fator de textualidade de difícil execução pelo aluno surdo, porque exige duas habilidades: saber identificar esse fator na língua de sinais, que aparece muitas vezes em marcações não verbais, como a expressão facial e dominar estratégias finas de linguagem para ser capaz de modalizar seu discurso. Nessa sentença de Marcela, notamos que a aluna já possui a

primeira habilidade, mas não a segunda, era preciso encontrar outros meios de dar ênfase à ideia de responsabilidade coletiva: “é deveras responsabilidade de todos cuidar de pessoas depressivas”, “todos devem assumir a responsabilidade de cuidar de pessoas depressivas” entre outras possibilidades.

Permanece na segunda versão problemas sintáticos (“ mais 11,5 milhoes as pessoas tem depressao”, linha 2), equívocos ortográficos de natureza visual (“probelmas”, na linha 1 e “trantorno”, na linha 4, além da dificuldade de acentuação que também pode ser entendida como um erro de memória) e dificuldades com o uso das preposições (“ela estava com sofrendo”, linha 4).

De modo geral, podemos dizer que a segunda versão do parágrafo de Marcela mostra um texto melhor desenvolvido e mais interessante que o primeiro. Há ganhos significativos no que diz respeito aos fatores de aceitabilidade, intertextualidade, intencionalidade e informatividade descritos por Val (2006). Mesmo pensando na adequação à norma padrão da língua portuguesa, no parágrafo reescrito não há nenhuma sentença incompreensível, como havia na primeira produção.

Dessa forma, o exemplo de Marcela lembra-nos de que escrever é um processo dialógico inacabado que pressupõe que os alunos se enxerguem como sujeitos autores. Conforme discutimos no capítulo 3, item 3.4, é importante que aqueles que almejam aprender a escrever tomem a mesma decisão de Marcela, a de trabalhar para construir o próprio dizer em vez de acreditar que isso é fruto de vocação divina.

7.3 Caso Bianca

Bianca é uma menina de 14 anos, que cursava o 9º ano do EF à época da oficina. Conforme anteriormente apresentado, ela apresenta surdez profunda, é sinalizadora e não oralizada. Sua produção em nossos encontros consistiu em 7 sentenças isoladas e 2 parágrafos.

Começamos analisando o primeiro parágrafo redigido por ela, produzido após um encontro no qual discutimos, de modo geral, as características do texto dissertativo-argumentativo, lemos a proposta textual (anexo H), que estava acessível para os alunos em Língua Portuguesa e em Libras, discutimos um pouco o vocabulário presente nela e o tema de modo geral.

Quadro 10 – Primeira versão do parágrafo de introdução de Bianca

1	Existem as pessoas que estigmatizam as do-
---	--

2	enças mentais mas eles não sabem que eles de
3	doenças mentais que sofrem depressão/ansiedade
4	por isso nós apenas precisamos ajudar, pois as
5	pessoas de doenças mentais sempre nessecitam a
6	ajuda, tambem que a deonça mental não é frescura.

Fonte: Manuscrito da pesquisa, coletado e transcrito pela pesquisadora

Nesse parágrafo, com 6 linhas de extensão, Bianca começa afirmando que existem pessoas que estigmatizam quem tem doenças mentais, ignorando o fato de que esses sofrem com depressão e ansiedade (linhas 1 a 3). Ao final do texto, diz que nós precisamos nos dispor a ajudar pessoas que padecem desse mal (linhas 4 e 5), porque o adoecimento mental não pode ser entendido como frescura (linha 6).

Assim, verificamos, pensando no conteúdo, que Bianca compreendeu adequadamente a proposta temática, uma vez que seu parágrafo procura discutir a estigmatização das doenças mentais por parte da sociedade. Consideremos ainda que há, nas linhas 4 a 6, um esforço da aluna em esboçar um ponto de vista, o de que as pessoas com doenças mentais precisam ser ajudadas, mesmo sendo essa uma tese pautada no senso comum.

Com relação à forma, é importante observarmos que todos os verbos foram adequadamente flexionados, em concordância com o sujeito ao qual se referiam. Igualmente, há um esforço da aluna para inserir no texto conjunções e o faz de modo adequado em muitos momentos (como é o caso das conjunções “mas”, na linha 2, “por isso”, “pois”, ambos na linha 4 e “também”, na linha 6). Há, no entanto, dificuldade com a perda do referente na repetição do pronome *eles* em: “eles não sabem que eles de doenças mentais que sofrem depressão/ansiedade” (linhas 2 e 3); dois equívocos ortográficos de natureza visual⁴ (“nessecitam”, linha 5 e “deonça”, linha 6) e a necessidade de repensar a segmentação dos períodos.

Após a escrita desse parágrafo, tivemos mais alguns encontros de input e instrumentalização, nos quais destrinchamos textos modelares por meio da estratégia de *Leitura estudo-do-texto*, discutindo a construção do parágrafo de introdução e a importância dos nexos

⁴ Segundo Toffolo (2022, p.138), os erros de natureza visual são “aqueles motivados pela falha durante o processo de resgate da forma ortográfica da palavra memorizada pelo aluno”. Assim, por não se lembrar exatamente da imagem ortográfica de uma palavra, o estudante pode acrescentar, inserir, trocar ou omitir segmentos no vocábulo.

linguísticos nele (esse momento da oficina aparece melhor descrito e ilustrado no capítulo 5, item 5.2.2).

Seguimos, então, para a fase de apreciação, quando toda a turma voltou aos primeiros parágrafos que redigiram para relê-los e comentá-los na *Roda do autor*. Descrevo, a seguir, os apontamentos feitos pela turma e por mim ao parágrafo de Bianca:

Os alunos, de modo geral, elogiaram a escrita de Bianca. Gostaram especialmente do uso do verbo “estigmatizar” no primeiro período e reconheceram a presença de uma tese ao final do parágrafo (a partir de “por isso nós apenas precisamos ajudar...”). Um aluno percebeu que a palavra “necessitam” estava grafada inadequadamente e outro notou que, na última ocorrência da palavra “doença”, Bianca inverteu as vogais.

Eu, especialmente, foquei no uso inadequado da preposição “de” em “pessoas de doenças mentais” e no tamanho (longo) do período. Fiz também algumas correções sintáticas e pedi-lhe que retirasse a barra que separa “depressão” de “ansiedade”, substituindo-a por “ou”.

(Trecho do diário de pesquisa)

No encontro seguinte, Bianca refez a sua introdução, atentando-se para os meus comentários e os dos colegas. O resultado aparece transcrito nos quadros abaixo:

Quadro 11 – Comparação entre a primeira e a segunda versão do parágrafo introdutório de Bianca

Versão 1

1	Existem as pessoas que estigmatizam as do-
2	enças mentais mas eles não sabem que eles de
3	doenças mentais que sofrem depressão/ansiedade
4	por isso nós apenas precisamos ajudar, pois as
5	pessoas de doenças mentais sempre nessecitam a
6	ajuda, tambem que a deonça mental não é frescura.

Versão 2

1	No filme Por lugares incríveis, esse filme
2	mostra que há uma garota que a irma dela
3	morreu em um acidente de carro, e ela ficou
4	traumatizada, e querendo se matar, já quer pular
5	ponte, e um garoto salvou dela, então assim que
6	nós precisamos ajudar pessoas depressivas, e as difi-
7	culdades de pessoas depressivas, também nos precis-

8	amos conhecer como é as pessoas depressivas e não é
9	para deixar, não ajudar, não salvar, não é sabem
10	as vidas deles importam.

Fonte: Manuscrito da pesquisa, coletado e transcrito pela pesquisadora

Comparativamente, temos, na primeira versão - melhor descrita mais acima neste mesmo tópico - um excerto composto por um único período de 6 linhas, adequado à temática proposta, com a inserção breve de um ponto de vista que defende que precisamos ajudar pessoas com doenças mentais. Importante dizer que não há referência sociocultural nesse primeiro parágrafo.

Já na segunda versão, mais extensa (ao todo somam-se dez linhas), a abordagem temática se mantém, mas dessa vez com a exploração da intertextualidade a partir da menção ao filme *Por lugares incríveis* (2020). Bianca começa, então, a sua reescrita descrevendo a situação de uma personagem do filme que fica traumatizada pelo falecimento de sua irmã. Essa personagem deseja se matar pulando de uma ponte e é salva graças a um garoto (linhas 1 a 6). A partir dessa explanação, a autora conclui que precisamos ajudar pessoas depressivas, conhecendo mais a fundo o problema (linhas 6 a 8). Termina reforçando que não podemos não ajudar, não salvar pessoas depressivas, porque suas vidas importam (linhas 9 e 10).

Nota-se que Bianca procurou incorporar à versão 2 do seu parágrafo de introdução uma referência cultural, no caso, o filme *Por lugares incríveis*. Isso acontece após a leitura de textos modelares e após o debate em torno da introdução redigida por Pietro.

Há também uma tentativa de desenvolvimento do ponto de vista exposto no parágrafo, quando a autora reitera insistentemente, das linhas 6 a 10, a importância de não negligenciarmos o cuidado com pessoas depressivas.

Por outro lado, ao estender seu raciocínio, Bianca torna-se um tanto repetitiva (repete ideias, palavras e estruturas sintáticas) e escancara sua dificuldade com a segmentação dos períodos. Ideal seria, então, a partir deste diagnóstico e se tivéssemos mais tempo, investir em aulas de instrumentalização que a ajudassem a evitar a repetição de palavras, a treinar a versatilidade sintática e a trabalhar a segmentação de períodos.

O caso de Bianca ressalta a importância de oferecer, dentro de uma proposta metodológica de ensino de PLS, momentos de input, produção, instrumentalização e apreciação constantemente. O percurso pelo qual passou Bianca cooperou para o desenvolvimento da sua escrita, mas também apontou caminhos para que sua jornada de aprendizado continuasse. Colocando a escrita no centro do processo de ensino-aprendizado de Língua Portuguesa para surdos, conseguimos desenvolver um currículo mais alinhado às demandas dos nossos alunos.

7.4 Caso Pietro

Pietro é um garoto de 16 anos, da 2ª série do EM. Conforme anteriormente apresentado, ele apresenta surdez profunda; tem a Libras como primeira língua e não oraliza. Lembremos ainda, que, ao longo da oficina sua produção consistiu em um parágrafo e em um texto completo.

Para a primeira atividade da oficina, solicitei aos alunos que redigissem apenas um parágrafo de introdução de um texto dissertativo-argumentativo para o tema: "O estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira". Àquela altura, não havíamos ainda nos aprofundado na elaboração da introdução. A ideia era que escrevessem a partir daquilo que sabiam previamente. Eu havia apenas explicado sucintamente as características do tipo dissertativo e apresentado à turma as cinco competências do ENEM. Pietro, lembrando-se da informação breve que eu havia dado a respeito da exigência do exame de que os alunos insiram no texto uma referência sociocultural, perguntou-me se poderia fazê-lo já na introdução. Disse-lhe que era uma boa ideia. Eis, então, a transcrição de seu parágrafo:

Quadro 12 – Transcrição do parágrafo de introdução de Pietro

1	No Brasil há muitas pessoas sofrem com doenças mentais,
2	também muitas sofrem de preconceito por transtornos mentais.
3	No livro Maus, autor Art Spiegelman, uma mulher era
4	esposa do Pai do Art, que ela suicidou-se por depressão,
5	por isso o período Segunda Guerra de Mundial.

Fonte: Manuscrito da pesquisa, coletado e transcrito pela pesquisadora

Pietro produziu um parágrafo composto por cinco linhas. Seu tópico principal é a existência de pessoas que sofrem de preconceito por serem portadoras de transtornos mentais no Brasil (linhas 1 e 2). Em seguida, fez referência ao livro Maus (SPIEGELMAN, 2009), de Art Spiegelman, descrevendo o suicídio da mãe do protagonista, que sofria de depressão (linhas 3 a 5).

Quando todos finalizaram a escrita da primeira versão de seus parágrafos, passamos a observar bons exemplos de introdução, destrinchando-os a fim de perceber as estratégias linguísticas dos autores. Em seguida, fizemos a *Roda do autor* para discutir o que os alunos haviam produzido.

Durante a realização desta *Roda*, ao expor o parágrafo de Pietro, faço as seguintes observações em meu diário de pesquisa:

O texto de Pietro foi um dos mais elogiados pelos alunos. Eles repararam que, antes mesmo de visualizar os exemplos de introdução, Pietro se preocupou em inserir no seu parágrafo um repertório sociocultural. (...) Alguns dos colegas também haviam lido o livro Maus na escola e se surpreenderam com a referência (como não haviam pensado também nisso?). Os que não tinham ainda lido ficaram curiosos para entender do que se tratava o livro, o que deu início a uma discussão sobre ele. Toda essa discussão abriu uma brecha para refletirmos por que o texto de Pietro diferenciou-se dos demais. Os alunos concluíram que foi a inserção do repertório sociocultural que tornou esse parágrafo mais interessante que os outros, por meio de uma ilustração daquilo que estava sendo dito. Parece-me que foi nesse momento que os alunos começaram a entender a importância do fator informatividade para a construção da textualidade. Nos exemplos que eu trouxe para análise, as introduções já apresentavam algum repertório (porque essa é uma estratégia comum dos candidatos do ENEM), mas senti que eles só entenderam o real propósito dessa estratégia na roda do autor, quando o texto de Pietro foi comparado aos demais.

(Trecho do diário de pesquisa)

Confesso que, como toda professora ansiosa por ensinar, eu já estava pronta, no momento da discussão do parágrafo, para tecer elogios, mas, também, para solicitar adequações a serem feitas quanto ao uso dos elementos coesivos, à ausência de tese e às ideias que poderiam ser melhor desenvolvidas. No entanto, os comentários efusivamente elogiosos dos demais alunos mudaram o meu olhar para o parágrafo de Pietro, obrigando-me a dar maior peso às suas características positivas, que tanto encantaram a plateia.

Passei a perceber, então, que muitos dos fatores de textualidade (VAL, 2006) estão presentes nesse pequeno parágrafo, ainda que possam ser melhor desenvolvidos: há *coerência* naquilo que o texto diz, pois, de fato, muitas pessoas sofrem com doenças mentais e o preconceito associado a elas e o livro Maus traz um exemplo disso; há *coesão*, ainda que com falhas; há também alguma subordinação à norma padrão da Língua Portuguesa (o que contribui com a *aceitabilidade* do texto) - reparemos que muitas das preposições do primeiro período do parágrafo (linhas 1 e 2) foram bem utilizadas, os verbos foram corretamente flexionados (há até um pronominal: "suicidou-se"!) e o parágrafo foi bem segmentado, incluindo até as vírgulas do apostro (linha 3). O fator *situacionalidade* também está contemplado, uma vez que o texto se adequa à proposta textual, assim como o está o fator *intertextualidade*, a partir da referência ao livro Maus. Sabemos o quanto toda essa articulação é especialmente difícil para um aluno surdo.

Por isso, decidi, na ocasião, que poderíamos gastar um tempo discutindo em nossa roda os ganhos desse texto, mais que as suas deficiências. Como a referência ao livro Maus foi o que mais chamou a atenção dos alunos, nós nos concentramos em entender por que a citação tornou a introdução mais cativante que as demais. Para isso foi preciso, até para contextualizar os alunos que não leram a obra, que nos lembrássemos da personagem Anja Spiegelman, a mãe do protagonista e autor de Maus, que foi torturada nos campos de concentração nazistas e que,

embora tenha sobrevivido à tortura, se suicidou por depressão. A lembrança desse episódio do livro abriu espaço para que os alunos compartilhassem suas experiências pessoais de sofrimento psíquico e outras relatadas nas mídias ou em obras cinematográficas e para que debatessem as consequências de não levar a sério as doenças mentais ou de estigmatizá-las. Ao fazerem isso, os alunos não só exercitaram três das habilidades de leitura categorizadas por Souza e Cosson (2011) (mobilizar o conhecimento prévio ao longo da leitura, fazer conexões entre o texto e os fatos da vida e fazer inferências), como também criaram um espaço para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica - que coloca em pauta os problemas da sociedade contemporânea - e afetiva, porque se sentiram à vontade e seguros para expor, inclusive, questões muito pessoais durante o debate. Vimos nos casos anteriores (de Marcela e Bianca) que toda essa conversa teve reflexo nos textos de outros alunos.

Apesar dos muitos elogios, Pietro não deixou de notar que seu parágrafo possuía falhas. Ao comparar sua introdução com outras que foram apresentadas durante a estratégia de Leitura estudo-do-texto, ele mesmo sentiu falta de evidenciar uma tese. Prometeu que faria esse ajuste nos próximos textos que escrevesse. Infelizmente, Pietro faltou à aula em que deveria redigir a segunda versão desse parágrafo de introdução, então não será possível que analisemos os ajustes que ele teria feito nesse texto em específico, mas podemos observar os frutos dessa discussão em sua produção final (pensada para um tema diferente: "Consequências da ausência paterna na infância"):

Quadro 13 - Produção final de Pietro para o tema Consequências da ausência paterna na infância

1	Na série Maid, uma protagonista a mãe Alex tinha uma filha
2	Maddy, sofreu por problema relacionamento mãe e pai está separado, a Alex
3	luta para cuida de filha, mas a mãe de Maddy está com problemas financeiros.
4	Assim como na série, a sociedade brasileira há muitas pessoas sofrem o situação
5	do pai abandono a família, e a filha sofreu por trauma trauma de problema na
6	infância. Com base nesse viés, é fundamental discutir sobre o pai abandono
7	a família, e o impacto de emocional da criança por ausência paterna.
8	Em primeiro Lu lugar, no Brasil há muitas mães sozinhas, mais respon-
9	sável para cuidam as crianças. De acordo com pesquisa IBGE, no país há 11,5
10	milhões que mãe não tem ajuda o país pai cuida sua filha, o pai abandono

11	paterno é uma questão de machismo, pois os pais acham que as mulheres
12	devem respon responsável para cuidam as crianças
13	Em p segundo lugar, quando o pai abandono, as crianças não sabem
14	como a lidar sua lidar sua emocional, é prejuízo de desenvolvimento emo -
15	cional da criança, quando criança está raiva por não tem o seu pai, tam-
16	bém as crianças sentiram solidão, insegurança, quando o filho adoles-
17	cente possui está comportamento violento. As crianças e os adolescentes
18	precisam levar ao psicologico para tratamento de terapia.
19	Logo, a associação precisa acolhimento às crianças, ensinar sobre
20	a lidar emocional na infância, por meio de rodas convernas para criança.
21	Sendo assim, precisa estimulado o desenvolvimento emocional na infan-
22	cia, e assim, as crianças devem compreender a situação de relacionamento.

Fonte: Manuscrito da pesquisa, coletado e transcrito pela pesquisadora

A redação de Pietro é composta por 22 linhas e 4 parágrafos. No primeiro deles, há uma referência ao seriado Maid (2021), no qual uma garotinha, Maddy, sofre com problemas no relacionamento de seus pais e, até por essa razão, é cuidada apenas pela mãe, Alex, que passa por dificuldades financeiras (linhas 1 a 3). O texto prossegue traçando um paralelo entre a produção cultural e a sociedade brasileira, uma vez que em ambos os cenários há um homem abandonando sua família e crianças traumatizadas por isso (linhas 4 a 6). Pietro conclui o parágrafo dizendo que é fundamental discutir o abandono paterno e o impacto emocional que isso causa nas crianças (linhas 6 e 7).

No desenvolvimento do seu texto, o autor informa ao leitor que 11,5 milhões de mães, segundo o IBGE, não têm a ajuda dos pais para cuidar dos filhos e isso se deve ao machismo, que faz com que os homens acreditem que a responsabilidade pelo cuidado das crianças é das mulheres (linhas 8 a 12). Em seguida, argumenta que o abandono paterno causa prejuízos ao desenvolvimento emocional das crianças, que não sabem lidar com sentimentos como a raiva, a solidão e a insegurança frutos da rejeição (linhas 13 a 16). Alega ainda que todo esse conflito interno pode culminar em um comportamento violento na fase da adolescência e por isso é necessário que crianças e adolescentes sejam acompanhados por um psicólogo (linhas 16 a 18).

Na conclusão, Pietro sugere que uma associação (não especifica qual) acolha essas crianças, ensinando-lhes a lidar com seu emocional, por meio de rodas de conversas voltadas para essa faixa etária (linhas 19 e 20). Reforça, ainda, a importância de estimularmos o desenvolvimento emocional na infância, para que as crianças, provavelmente aquelas em situação de abandono, compreendam o contexto no qual estão inseridas (linhas 21 e 22).

Seguindo agora para uma análise qualitativa da produção de Pietro, verificamos que o garoto mantém a estratégia de inserção de um repertório sociocultural na introdução ao fazer referência ao seriado *Maid* já nas primeiras linhas do texto. Essa sua escolha mostra-se pertinente ao tema da redação e produtiva para a sua intenção de contextualizar a temática, uma vez que foi possível comparar aquilo que acontece na série com o que de fato se passa na sociedade contemporânea. Tal comparação dá-se nas linhas 4 a 6: “Assim como na série, a sociedade brasileira há muitas pessoas sofrem o situação do pai abandono a família, e a filha sofreu por trauma de problema na infância”

Uma das dúvidas de Pietro e seus colegas que surgiram ao longo das aulas foi como inserir os dados presentes nos textos da coletânea na produção final. Ponderavam quando era conveniente fazê-lo e como fazê-lo, sem que fosse necessário copiar frases inteiras. Para ajudá-los nisso, aproveitei a estratégia de *Produção coletiva* e produzimos juntos um parágrafo no qual parafraseamos um dado da proposta textual.

A atividade parece ter dado certo para Pietro, porque em seu texto, produzido ao final da oficina, encontramos uma tentativa de citação a um dado dos textos motivadores (ainda que com inadequações sintáticas), quando lemos nas linhas 9 e 10: “De acordo com pesquisa IBGE, no país há 11,5 milhões que mãe não tem ajuda o pai cuida sua filha”. Vale dizer que, para tentar ajudá-lo ainda com a estruturação sintática dessa sentença, ela foi uma das escolhidas para o *Jogo das Frases* (ver anexo I, vídeo 2), que fizemos pouco depois que Pietro redigiu o seu texto.

Quanto à argumentação, é possível perceber que o texto demonstra ter sido previamente planejado. A tese (linhas 6 e 7) previa uma discussão sobre abandono paterno, que se dá no segundo parágrafo do texto e outra sobre as consequências emocionais desse abandono para a criança, ideia que é retomada no terceiro parágrafo. Por fim, a proposta de intervenção busca coerentemente resolver o problema citado no terceiro parágrafo, propondo acolhimento emocional às crianças abandonadas pela figura paterna. Cabe, contudo, dizer que há informações que carecem de desenvolvimento. Nas linhas 10 a 12, por exemplo, Pietro relaciona o abandono paterno ao machismo, o que é uma ideia bastante interessante, mas que poderia ter sido melhor explorada e deveria, inclusive, constar em sua tese. Há uma lacuna de informação também na

linha 19, quando o texto diz que “a associação precisa acolhimento às crianças”, faltou dizer a que associação o autor se refere.

Observa-se ainda, na redação, uma preocupação do aluno com a inserção de operadores argumentativos e conectores referenciais: “assim como” (linha 4), “com base nesse viés” (linha 6), “em primeiro lugar” (linha 8), “pois” (linha 11), “em segundo lugar” (linha 13), “logo” (linha 19), “por meio de” (linha 20), “sendo assim” (linha 21) e “assim” (linha 22). Em nossos encontros reforçamos a necessidade de inserir nexos linguísticos em um texto para conferir-lhe sentido tanto por meio de exercícios redacionais quanto por meio do estudo de textos modelares, até porque essa é também uma exigência clara da redação do ENEM. No entanto, apesar da ciência da importância dos nexos linguísticos, o texto apresenta falhas relacionadas à coesão tanto pela dificuldade com o uso das preposições (em “a filha sofreu por trauma **de** problema na infância” (linhas 5 e 6)), quanto pela repetição da palavra “criança(s)” (presente nas linhas 7,9,12,13,15,16,17,19,20 e 22).

A respeito das dificuldades de escrita presentes nessa produção, podemos notar, além do já citado uso indevido das preposições, falta de concordância (“os pais acham que **as mulheres devem responsável** para cuidam as crianças” (linhas 11 e 12)) e de consciência morfológica (“as crianças e os adolescentes precisam levar ao **psicologico** para tratamento de terapia” (linhas 17 e 18)). Contudo, vale ressaltar, não há nenhum período totalmente agramatical e incompreensível no texto, o que revela um domínio razoável da Língua Portuguesa por parte desse aluno.

A produção de Pietro mostra-nos, além da incorporação de muitas das discussões dos nossos encontros e da efetividade de várias das estratégias utilizadas na oficina, que um aluno surdo é capaz de produzir textos coerentes, bem planejados e compreensíveis. Aponta-nos também dificuldades típicas daqueles que não ouvem e ainda assim precisam redigir em sua segunda língua, dificuldades essas que não serão sanadas em dez encontros de uma oficina de redação. É preciso um esforço contínuo tanto do professor quanto do estudante para que o processo de escrita seja aprimorado (e por isso mesmo chama-se processo).

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS: O (RE)DESENHO METODOLÓGICO PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS (PSLS)

Diante dos sustos que recobrem a prática de ensino de PSLS, esta pesquisa procurou contribuir com o aprofundamento teórico dessa disciplina, a partir da sistematização de um (re)desenho metodológico para o ensino de português como segunda língua para surdos, que colocasse em seu centro o trabalho com a escrita. Para isso, foi necessário fazer escolhas teóricas que embasassem o nosso pensar.

Nossa primeira escolha, diz respeito à concepção de linguagem que seria adotada no desenho metodológico proposto. Entendemos que tomar a linguagem como atividade-constitutiva e como trabalho seria o ideal, porque, afinal de contas, não queremos, como resultado final do processo de ensino-aprendizado da Língua Portuguesa, que nossos alunos apenas conheçam o sistema linguístico e suas regras, nem que somente aprendam a se comunicar em situações triviais. O que desejamos nessas linhas é que os surdos dominem a Língua Portuguesa o suficiente para que não se sintam estrangeiros em seu próprio país e possam se sentir à vontade para inscrever suas subjetividades no mundo utilizando, não só a Libras, mas também a sua segunda língua. Para isso, é preciso partir do princípio de que a língua é um sistema que depende tanto da exploração de sua dimensão criativa, quanto de suas estruturas linguísticas recorrentes, conforme afirma Franchi (2002), e dominar uma segunda língua passa por saber lidar com todos esses aspectos e por estar disposto a negociar sentidos e a trabalhar a língua até que a comunicação, enfim, se dê.

Se estamos tentando elaborar uma metodologia de ensino de Língua Portuguesa para surdos, especificamente, não podemos deixar de lançar o nosso olhar sobre as abordagens pedagógicas que deixaram marcas históricas no processo de escolarização desses alunos. Refiro-me ao Oralismo, à Comunicação Total e ao Bilinguismo. Nossa segunda tomada de posição deu-se a partir de uma reflexão em torno dessas três abordagens. Consideramos que o Oralismo, assim como a Comunicação Total não trouxeram resultados satisfatórios à comunidade surda ao longo dos anos, ao passo que o Bilinguismo, não só se mostrou mais efetivo que as alternativas, como também se consolidou como proposta de política linguística, porque essa abordagem dá a cada língua - tanto à Libras quanto à Língua Portuguesa - o espaço que lhes cabe. Não só isso, ensinar português a partir do contraste com a língua de sinais dá aos alunos a possibilidade de acessarem mecanismos linguísticos prévios de sua primeira língua, que fundamentam a aprendizagem na segunda língua. Assim, a adoção do Bilinguismo como abordagem essencial para o ensino de PSLS justifica-se nesta dissertação.

A terceira escolha diz respeito à concepção de escrita que pretendemos adotar, uma vez que estamos cientes de que ensinar a escrever é mais do que fazer com que alunos memorizem a imagem visual de uma série de palavras ou frases prontas e certamente mais do que decorar a gramática da Língua Portuguesa. Escrever é lançar-se em um processo dialógico que não tem fim e isso demanda daqueles que querem (e precisam) dominar tal arte que ressignifiquem a noção de erro (tomando consciência de que a linguagem é mesmo obscura e precisará ser trabalhada para dizer o que se quer dizer) e entendam-se verdadeiramente como autores. Ainda, precisávamos nos questionar - de modo mais prático - o que significa de fato ensinar a escrever, quantas tarefas e habilidades precisam ser desenvolvidas para que cheguemos a esse fim? Foi então que, apoiando-nos no livro *Redação e Textualidade* (Val, 2006), recobramos a diferença que existe entre um texto e um não-texto. Esse é conjunto de palavras que não se articulam para dar sentido a um enunciado, embora seja possível reconhecer, aqui e ali, recursos linguísticos próprios de uma determinada língua; aquele é um enunciado dotado de textualidade. Por essa razão, tornou-se importante que entendêssemos quais são os possíveis indícios de textualidade, para tentar identificá-los em textos aparentemente difíceis (como muitas vezes o são, os de alunos surdos), pois, identificando tais indícios, poderíamos então trabalhar no sentido de aprimorá-los ou de conferir ferramentas aos pequenos escritores para que incorporem às suas produções os fatores de textualidade ainda não contemplados.

Mantivemos, então, no horizonte essas três escolhas (o bilinguismo, o entendimento da linguagem como atividade-constitutiva e da escrita como um processo dialógico inacabado) e vasculhamos diferentes metodologias de ensino de segunda língua a fim de encontrar nelas caminhos compatíveis com as concepções que outrora acatamos. Da *Abordagem para a Leitura*, que surgiu nos Estados Unidos na década de 1943, extraímos a ideia de que o aluno deve ser primeiramente exposto à língua para então deduzir suas leis; a partir da *Abordagem Comunicativa*, reconhecemos a importância do uso de material autêntico, da defesa de uma aprendizagem passiva do vocabulário, do aspecto afetivo para a aprendizagem, da não restrição ao uso da L1 no ensino da L2 e da aprendizagem centrada no aluno. Da mesma forma, adotamos do *Pós-método* a lógica de que o professor deve ser um pesquisador atento não só ao que dizem os teóricos, mas também ao seu fazer para então ser capaz de perceber quais são as demandas reais de seus alunos e o princípio da pedagogia crítica.

A partir dessas inspirações, estruturamos uma proposta metodológica para o ensino de PSLS fundamentada em três princípios. O primeiro deles é a elaboração de cursos pensados a partir das necessidades dos alunos, uma vez que o currículo deve despertar o interesse dos

estudantes para que eles vejam significado nisso e, conseqüentemente, se envolvam com o programa sugerido.

O segundo princípio visa manter o foco no trabalho com a leitura, a escrita e a tradução. Para facilitar o entendimento e a aplicação desse princípio, recomendamos dividir as seqüências didáticas em quatro partes: input (momento em que nos concentramos no trabalho com a leitura), produção (fase em que os alunos colocam em prática seus conhecimentos e testam suas hipóteses linguísticas por meio da escrita), apreciação (quando os sentidos daquilo que fora redigido são discutidos e negociados diretamente com o professor ou com os colegas de turma) e instrumentalização (quando, a partir do diagnóstico extraído das produções textuais, o professor oferece aos alunos ferramentas para que aprimorem sua prática escrita). Uma série de atividades e estratégias pedagógicas foram descritas a fim de auxiliar professores de PSLS em cada uma das etapas anteriormente citadas.

Por fim, o terceiro princípio reconhece a necessidade de pensarmos uma pedagogia crítica, afetiva e visual. Crítica para que os estudantes percebam a sala de aula como um espaço seguro para se colocarem e debaterem temas da atualidade consolidando sua formação política, tão necessária à luta da comunidade surda. Afetiva para que consigamos ressignificar a noção de erro dentro da sala de aula e fortalecer a parceria entre professores e alunos surdos, sem a qual o aprendizado da Língua Portuguesa fica comprometido. O elemento novo - se formos comparar esta proposta metodológica com outras de ensino de segunda língua - é a necessidade de elaboração de uma pedagogia - além de visual e adequada às especificidades do aluno surdo - afetiva. A afetividade nos conduzirá à aproximação necessária do nosso aluno para entendermos suas demandas e dificuldades e para ensinarmos, pacientemente, uma língua que, muitas vezes, está associada à figura do opressor.

Sobre o resultado da pesquisa, os próximos passos dessa jornada e o que fazer para ensinar

A partir de toda a sistematização metodológica anteriormente discutida foi que elaboramos uma oficina de escrita para adolescentes surdos, estudantes do 9º ano, 1ª e 2ª série do ensino médio. Ao todo, oito alunos participaram de dez encontros, que versavam sobre a redação do ENEM - tema caro a essa faixa etária - e suas produções textuais formaram o *corpus* desta dissertação.

Ao longo de toda a discussão teórica, ressaltamos a importância de pensar o ensino de PSLS exclusivamente em sua modalidade escrita, considerando que os surdos sinalizantes tomam a Libras como sua primeira língua - essa é, inclusive, a lógica do Bilinguismo, que

perpassa toda a nossa proposta metodológica. Isso significa que o professor que deseja se aventurar no ensino de Língua Portuguesa para surdos precisa fazer o exercício de se colocar no lugar de alguém que precisa deduzir as regras de uma língua sem ouvi-la. Esse alguém provavelmente vai partir dos conhecimentos que tem da sua primeira língua e do conhecimento que adquire ao longo de sua escolarização para conseguir apreender a lógica de funcionamento da L2. Por essa razão, dedicamos um capítulo inteiro para mais do que perceber as principais dificuldades dos alunos surdos que integraram a pesquisa, tentar entender o raciocínio que traçam para escrever, contrastando a Língua Portuguesa e a Libras.

Nesse estudo exploratório descobrimos que o uso das preposições, a consciência morfológica e a estruturação sintática dos períodos são, de fato, questões desafiadoras para esses alunos. Mas, na maioria dos casos em que encontramos tais desvios, também encontramos raciocínios linguísticos interessantes e complexos, que nos mostram que o exercício da escrita é mesmo um bom momento para que os alunos nos mostrem o que de fato compreenderam a respeito de determinadas regras e o que carece de sistematização. Assim, se o professor de PSLS se dispuser a colocar a escrita no centro de sua prática pedagógica, entendendo as produções textuais de seus alunos como um mapa revelador daquilo que está consolidado e daquilo que não está, então terá em mãos um farto currículo a explorar.

Procuramos entender também se a metodologia aqui proposta e as estratégias que a acompanham auxiliam os alunos a aprimorarem sua escrita e a conferirem cada vez mais textualidade aos seus registros. Para isso, estudamos as redações de quatro alunos: Diana, Bianca, Marcela e Pietro. Observamos no caso Pietro, o reflexo direto de algumas estratégias, como a *Roda do Autor* e a *Leitura estudo-do-texto*, em sua escrita, também discutimos a relevância de possibilitarmos um ambiente aberto ao debate e ao pensamento crítico. Bianca mostrou-nos como as produções textuais podem servir como um norte ao professor de PSLS para que ele saiba onde e como intervir, enquanto Marcela reforçou nossa convicção de que é importante que os alunos se entendam como autores e se disponham a trabalhar a língua e a negociar sentidos.

Diana foi o nosso caso mais desafiador. Ela é quem aponta os limites desta dissertação e caminhos que ainda precisamos desbravar no processo de ensino-aprendizado de PSLS. Apontamos nas discussões teóricas sobre o Bilinguismo a necessidade de levantarmos questionamentos sobre essa abordagem, agora que estamos, até legalmente falando, de acordo que essa é a mais eficaz das abordagens pedagógicas para a educação de surdos. Precisamos pensar no que de fato significa ensinar uma segunda língua apenas na modalidade escrita e a

partir da L1. Afinal, nessa lógica, problemas advindos da relação entre o sujeito e a sua primeira língua atravessarão e afetarão o processo de aprendizagem da L2. Esse é o caso de Diana, que, tendo tido acesso ao ensino formal da Libras muito tardiamente, parece ter dificuldades para se assujeitar a essa língua. A consequência disso é que, tendo dificuldades para se expressar e para compreender aquilo que é dito em língua de sinais, tanto mais dificuldade ela tem para lidar com a Língua Portuguesa. O que reparamos em boa parte da escrita de Diana, como resultado desse imbróglio, foi o que Val (2006) classifica como um não-texto.

Certamente a solução desse problema passa, em primeiro lugar, por aceitar que nós, professores, somos os maiores responsáveis pelo ensino do objeto Língua Portuguesa e é nosso papel encontrar veredas para toda e qualquer encruzilhada. Em segundo lugar, precisamos ajudar nossos alunos a se aceitarem para que percam o medo de escrever e, assim, deem a ver o desajuste, para que possamos lidar com a realidade conforme ela se apresenta. Nada disso é possível de ser feito sem uma pedagogia afetiva que firme coletivamente o compromisso de não deixar ninguém pelo caminho. Foram esses remédios que tornaram possível que Diana realizasse suas tarefas de escrita a contento, mas considero importante que não demos por encerrada essa discussão, que reflitamos criticamente sobre as implicações do bilinguismo e encontremos ainda mais estratégias para ajudar alunos que sofrem do mesmo mal que Diana, estratégias essas que incidam tanto sobre o ensino da Língua Portuguesa quanto sobre o da Língua de Sinais.

É necessário ainda que o (re)desenho metodológico proposto nesta dissertação encontre as múltiplas realidades das salas de aula e seja posto à prova, para que a comunidade acadêmica e os professores de PSLs a refinem ou sugiram novos caminhos.

Retomo, por fim, o apelo da epígrafe da introdução desta pesquisa - que, na voz de uma professora de PSLs, diz: “Eu quero saber como fazer. Hoje essa é a minha principal questão sobre o ensino da língua portuguesa para surdos. Quero saber como fazer para ensinar”

Tento objetivamente responder a essa pergunta com 4 observações que sintetizam tanto a discussão proposta aqui, quanto as reflexões que a minha limitada experiência com esses alunos me trouxeram. Assim, para ensinar português como segunda língua a estudantes surdos, entendo que é preciso:

1. **Exercitar a escuta e a afetividade** - Começamos por não ir com muita sede ao pote, muito certos de que sabemos exatamente o que fazer. Uma postura demasiadamente confiante e pouco humilde faz-nos reproduzir uma pedagogia baseada na lógica ouvintista ou leva-nos a reproduzir simplesmente e acriticamente aquilo que aprendemos e que já está sendo praticado há anos, não necessariamente com os melhores resultados.

Se desejamos novos resultados em um campo ainda pouco explorado, como o é o ensino de PSLS, necessitamos, por consequência, de uma postura humilde e de escuta para entendermos com quem lidamos e quais as suas necessidades reais. É nesse ponto que a afetividade nos ajuda, porque nos aproxima dos alunos e horizontaliza a relação entre ensinante e aprendiz, possibilitando que nós, mesmo na posição de docentes, possamos aprender com aqueles diante de nós.

2. **Responsabilizar-se, pacientemente, pelo processo de ensino-aprendizado do aluno surdo** - Refiro-me aqui a um pacto coletivo que precisamos fazer. Quem se dispuser a nadar por essas águas precisa não desistir nos primeiros sustos. Teremos que, inúmeras vezes, olhar para textos aparentemente indecifráveis e iremos nos incomodar com eles, mas precisaremos nos responsabilizar por buscar saídas para isso, seja na teoria (a partir de indícios de textualidade, por exemplo), seja no apoio da classe para com o aluno que está com dificuldade (como fizemos no caso Diana, em que toda a turma se mobilizou para não deixá-la para trás), seja no suporte profissional de um colega mais experiente (como tantas vezes o fiz em conversas com outros professores de PSLS). Importante é que assumamos a responsabilidade de ensinar. Esse processo, no entanto, requer paciência. A evolução no aprendizado da escrita (especialmente de uma segunda língua) não é uma reta ascendente rumo à total proficiência. O que queremos é que os sujeitos aprendizes saibam trabalhar a sua segunda língua, negociando sentidos até que consigam entender o que os outros dizem e se fazer entender. É preciso admitir, assim, que não chegará o dia em que o nosso aluno surdo finalmente escreverá e lerá sem qualquer dificuldade. O lugar da total proficiência, como já discutido nesta dissertação, é uma ilusão, ele inexistente tanto para surdos quanto para ouvintes, no ensino de primeira ou segunda língua. Logo, paciência para acompanhar o processo de aprendizado de um sujeito que deseja inscrever sua singularidade no mundo por meio da escrita é um ingrediente fundamental.
3. **Enxergar o mundo a partir de uma perspectiva visual** - Quando defendo nestas linhas uma pedagogia visual, não me refiro à mera inserção de imagens nas aulas de PSLS, mas à incorporação em nós, docentes, de um jeito diferente de ver o mundo, porque é esse jeito diferente de ver o mundo que nos levará a desenvolver estratégias compatíveis com as necessidades dos alunos surdos.

Para ilustrar o que digo, tentarei descrever um diálogo que tive, certa vez, com um dos meus alunos: perguntei-lhe qual era a localização exata de um determinado

estabelecimento ao qual ele se referia e que eu me interessasse em conhecer, sabia apenas que ficava próximo à escola. Esperava que ele me respondesse algo assim: “Sabe o shopping? Então, contorne a rua dele, depois desça à esquerda, vire na segunda rua à direita e ande duas quadras”. No entanto, o que ele fez foi, primeiro, desenhar à sua frente, com classificadores diversos, o mapa do bairro: colocou ali, naquele espaço, a escola, o shopping, a padaria, as avenidas, os prédios. Precisei memorizar isso tudo. Em seguida, com a ajuda de dois dedos, inseriu uma pessoa nesse mapa virtual e fez com que ela caminhasse do lugar onde estávamos até o estabelecimento em questão. Sem citar nomes de ruas ou quantidades de quadras, ele conseguiu me conduzir imageticamente até o lugar ao qual ele se referia. Naquele momento, eu entendi que ele pensava o mundo de um jeito e eu de outro, ele o fazia a partir de uma língua de modalidade visual-espacial e eu, a partir de uma perspectiva oral. Assim, para ensinar PSLS, julguei que me seria útil aprender a pensar um pouco mais como ele para alcançá-lo.

É essa mudança de pensamento que caracteriza a criação de uma pedagogia visual e isso não se aprende em livro, artigo ou palestra, mas um dia após o outro, a partir do contato com a comunidade surda, com a língua de sinais e mediante os pontos anteriormente citados: escuta, afetividade, responsabilidade e paciência. Essa mudança de chave é que nos leva a perceber que, quando um aluno surdo erra a grafia de uma palavra, mais eficiente que circulá-la em um texto e oferecer-lhe a regra gramatical que dita como aquele termo deve ser redigido, é segmentar a palavra em morfemas e pedir para que o aluno solete cada pedacinho repetidas vezes, utilizando a datilologia. A primeira estratégia reproduz um hábito das aulas de português para ouvintes, até porque, muitas vezes, as regras de grafia estão relacionadas a confusões sonoras que os surdos não fazem (a letra “s” às vezes tem som de “z”, por isso criamos uma regra para descrever o uso de uma e de outra). Já a segunda estratégia tende a ser mais eficiente, porque está intimamente relacionada com a maneira como o surdo aprende novas palavras: a partir da memorização da imagem delas e por meio da datilologia, recurso ao qual ele vai recorrer sempre que estiver tentando se lembrar de como se escreve um determinado vocábulo.

Tudo isso eu trago para dizer que a elaboração de aulas e materiais didáticos próprios e eficazes para alunos surdos depende um tanto do quanto conseguimos nos deslocar da posição de ouvintes para nos colocarmos no lugar dessa comunidade, pensando um pouco mais como eles.

4. **Não se conformar com a mera adaptação das metodologias de ensino pensadas por e para ouvintes, mas buscar estratégias pedagógicas voltadas especificamente para os surdos** - Esta dissertação buscou oferecer alguma luz e respaldo teórico àqueles que, como eu, não desejam simplesmente reproduzir, com adaptações pontuais, metodologias de ensino pensadas por ouvintes e para ouvintes. Há aqui concepções teóricas possíveis de serem adotadas, princípios para nortear uma metodologia de ensino de PSLS e algumas estratégias pedagógicas práticas para quem precisa de cartas na manga para elaborar uma sequência didática e entrar em sala de aula amanhã de manhã. No entanto, há que se ter consciência de que o questionamento do “como fazer para ensinar”, irá nos perseguir todos os dias e, em certa medida, será respondido caso a caso a partir das demandas que partirão dos alunos até nós, assim que criarmos as condições afetivas para que isso aconteça. Quando isso acontecer, será preciso que não nos conformemos com a mera reprodução das práticas de sempre, mas que retomemos o nosso (ou busquemos um novo) embasamento teórico, que coloquemos os óculos que nos fazem enxergar o mundo um pouco mais a partir da perspectiva do aluno surdo e que nos reinventemos. Criaremos, assim, novas estratégias e várias delas não darão certo, outras certamente vingarão. Essas, a gente compartilha e dá sequência à ambiciosa pretensão desta dissertação, até que um dia tenhamos um robusto arcabouço de práticas e princípios que possam embasar um desenho metodológico de ensino de PSLS, a fim de que possamos aprender, cada vez mais, como fazer para ensinar.

REFERÊNCIAS

- ANCHIETA, Ester Vitória Basilio. **Incorporação e Partição do corpo**: o espaço sub-rogado no discurso narrativo de uma tradução de literatura infantil do português para a Libras. Florianópolis, 2017 Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução) - Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/183235>. Acesso em: 13 jan. 2022.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BARZOTTO, Valdir Heitor. **Leitura, escrita e relação com o conhecimento**. São Paulo, 2013 Tese (Faculdade de educação, no prelo) - Universidade de São Paulo.
- BERTOLDO, Ernesto Sérgio. Cenas Pedagógicas da Escola de um Centro Sócio-educativo: a aula como (não) acontecimento. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 519-547, 2016.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em primeira língua**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo, 2004.
- BRASIL. **A redação no ENEM 2020**: avaliação das redações dos participantes surdos ou com deficiência auditiva. Brasília, DF: INEP, 2020.
- BREMM, Eduardo Scarantti; BISOL, Claudia Aqualti. Sinalizando a Adolescência: Narrativas de Adolescentes Surdos. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 28, p. 272-287, 2008.
- CALDEIRA, José Carlos Lassi. **Exercícios psicomotores e psicopedagógicos anteriores à alfabetização**: Programa Comunicar. Belo Horizonte: Clínica-Escola Fono, 1998.
- CALIXTO, Hector Renan da Silveira; RIBEIRO, Amelia Escotto do Amaral ; RIBEIRO, Alexandre do Amaral . Ensino de língua portuguesa escrita na educação bilíngue de surdos: questões a partir de narrativas de professores da Baixada Fluminense. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 100, n. 256, p. 578-593, set./dez. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812019000300578&lang=en. Acesso em: 2 dez. 2020.
- CALKINS, Lucy. **O essencial para o ensino de escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- CARLISLE, Joanne F. Morphological Awareness and Early Reading Achievement. *In*: FELDMAN, Laurie Beth. **Morphological Aspects of Language Processing**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1995, p. 189-211.
- CARLISLE, Joanne F. Effects of Instruction in Morphological Awareness on Literacy Achievement: An Integrative Review. **Reading Research Quarterly**, v. 45, p. 464-487, 2010.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade : línguas, materna e estrangeira, plurilingüismo e tradução. Mercado de Letras, 2006.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves . Bases teóricas para o ensino da escrita. **Linguagem em (Dis)curso**, São Paulo, p. 481-513, 2013.

CUMMINS, Jim; SWAIN, Merrill. **Bilingualism in Education**: Aspects of theory, research and practice. London: Longman, 1986.

DECHANT, Sônia Brocharo. A apropriação da escrita por crianças surdas. *In*: QUADROS, Ronice Müller de (Org.). **Estudos surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006. cap. 9, p. 284-322.

EDUCAÇÃO, Brasil. Ministério da; SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica, v. 2. 2004.

FERNANDES, Sueli. **Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos**: algumas considerações. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Grupos de estudos por área. Paraná, 2007. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2013/otp_artigos/sueli_fernandes.pdf. Acesso em: 27 dez. 2022.

FRANCHI, Carlos. Linguagem-atividade constitutiva. **Revista do GEL**, p. 37-74, 2002.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997. 84 p.

GASPAROTTO, Denise Moreira ; Menegassi, Renilson José. Abordagens Práticas de Revisão Textual Dialógica no Ensino Médio. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 59, n. 2, p. 1432-1454, Maio-Agosto 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/01031813758801620200720>. Acesso em: 5 jun. 2022.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O Texto na sala de aula**, f. 68. 2005. 136 p. cap. 5, p. 33-38.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 5 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. 252 p.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.

LEDERBERG, A. R. *et al.* Modality and Interrelations Among Language, Reading, Spoken Phonological Awareness, and Fingerspelling. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v. 1, n. 16, 2019.

- LEFFA, Vilson J.. **Língua estrangeira**: Ensino e aprendizagem. Pelotas: Educat, 2016. 324 p.
- LIDDELL, Scott. K. **Grammar, Gesture, and Meaning in American Sign Language**. Cambridge University Press, v. 1, 2003.
- LUDWIG, Carlos Roberto. Sentenças Encaixadas Relativas na Libras: as Marcações Não-Manuais como Estratégia de Articulação. **Porto das Letras**, Tocantins, v. 06, n. 06, 2020.
- MAID. John Wells, Helen Shaver, Nzingha Stewart, Lila Neugebauer e Quyen Tran. Netflix, 2021. Seriado (545 minutos).
- MESQUITA, Aline Camilla Romão. **A categoria preposicional na interlíngua do surdo aprendiz de português (L2)**. Brasília, 2008 Dissertação - Universidade de Brasília.
- MESQUITA, Aline; SALLES, Heloísa. Interferência de verbos de concordância da Libras (11) no uso de preposições na interlíngua de surdos aprendizes de português L2 (escrito). **Revista Linguística**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 200-232, jan-mai 2020.
- MORAIS, Eneida Costa de . Descoberta da Azeitona. *In*: SALES, Herberto (Org.). **Antologia de crônicas**: 80 crônicas exemplares. 5 ed. São Paulo: Ediouro Jovem, 2005, p. 50-51.
- MOREIRA, Falk Soares Ramos; GARCIA, Renata Rodrigues de Oliveira. Ensino de português como segunda língua para surdos: um estudo terminológico dos pronomes pessoais em Libras. **Espaço**, Rio de Janeiro, n. 49, jan-jun 2018.
- MOURA, Maria Cecilia de. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.
- NEVES, Bruna Crescêncio . **Educação bilíngue para surdos e as implicações para o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua**. Florianópolis, 2017. 271 p Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina.
- PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: Princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 2, 2014.
- PERINI, Mário A.. **Para uma nova gramática do português**. Ática, 1985. (Princípios).
- POR LUGARES incríveis. Brett Haley. Netflix, 2020 (108min).
- POSSENTI, Sirio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, f. 48, 1996. 95 p.
- QUADROS, Ronice Muller de. Efeitos de modalidade de língua: as línguas de sinais. – **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 168-178, jun 2006.

RIBEIRO, Camila Brito; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Trajetórias Escolares de Surdos: Entre Práticas Pedagógicas e Processos de Desenvolvimento Bicultural. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 33, p. 1-8, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102.3772e3339>. Acesso em: 16 nov. 2022.

RINALDI, Giuseppe (Org.). **Educação especial: A educação dos surdos**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto - Secretaria de Educação Especial, v. 2, 1997. (série Atualidades pedagógicas).

RIOLFI, Claudia Rosa. **A Língua Espraiada**. 1 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, f. 166, 2015. 332 p. (Coleção Fazer A-parecer).

RIOLFI, Cláudia Rosa; TRINDADE, Carla Samile Machado Trucolo. Fatores de contextualização em textos redigidos por um estudante surdo. **Pro-posições [online]**, Campinas, v. 30, e20170162, 04 julho 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072019000100514&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 nov. 2020.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC/ SEESP, v. 2, 2004.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem: Aspectos e implicações neurolinguísticas**. Plexus Editora, v. 3, f. 164, 2007. 328 p.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre . Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 565-582, Maio/Ago 2005.

SANTANA, Lucinea da Silva; OLIVEIRA, Adriana Stella Cardoso Lessa de. As preposições como elemento indicador da influência da libras na escrita do surdo. **VIII Seminário de Pesquisa em Estudos Linguísticos**, v. 8, n. 1, p. 179-185, 2014. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/229290229.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

SELINKER, Larry. Interlanguage. **IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, v. 10, n. 1-4, p. 209-232, 1972.

SILVA, Carla Pareto da. **A produção acadêmica sobre português escrito para surdos: indicações para o ensino de preposição**. Rio de Janeiro, 2018 Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://www.btd.uerj.br/handle/1/6246>. Acesso em: 30 nov. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. 133p.

SKLIAR, C. Bilingüismo e bi-culturalismo: Uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**, 1998.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: A questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOLOMON, Andrew. **Longe da árvore**: Pais, filhos e a busca da identidade. Editora Companhia das Letras, v. 3, 2013.

SOLÉ, Maria Cristina Petrucci. A surdez enquanto marca constitutiva. **Revista Espaço**, p. 18-24, 1998.

SOUSA, Aline N. **Educação plurilíngue para surdos**: uma investigação do desenvolvimento da escrita em português (segunda língua) e inglês (terceira língua). Florianópolis, 2015 Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina.

SOUZA, Renata Junqueira ; COSSON, Rildo. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. **Objetos educacionais (Unesp)**, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2021.

SPIEGELMAN, Art. **Maus**: A história de um sobrevivente. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Educação de surdos**: a caminho do bilingüismo. Niterói: Editora Da Universidade Federal Fluminense, 1999.

TOFFOLO, Andreia Chagas Rocha. **Produção escrita de alunos surdos e consciência morfológica**. Belo Horizonte, f. 291, 2022 Tese (Programa de Pós-Graduação - em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais.

TRINDADE, Carla Samile Machado Trucolo. **Escrever sem o apoio da língua oral**: Um estudo sobre textos de surdos. São Paulo, 2016 Dissertação (Faculdade de Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>. Acesso em: 26 ago. 2022.

TRUSSEL, J. W.; EASTERBROOKS, S. R.. Morphological Knowledge and Students Who Are Deaf or Hard-of-Hearing: A Review of the Literature. **Communication Disorders Quarterly**, v. 38, p. 67-77, 2017.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e textualidade**. 3 ed. Martins Fontes, 2006.

VIDA Maria. Marcio Ramos. Marcio Ramos, Joelma Ramos. Ceará: VIACG, 2006. Curta Metragem (9 min.). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4. Acesso em: 27 abr. 2022.

VIEIRA, Claudia Regina; MOLINA, Karina Soledad Maldonado. Prática pedagógica na educação de surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar. **Educ. Pesqui**, São Paulo, v. 44, 2018.

WITCHS, Pedro Henrique; LOPES, Maura Corcini. Forma de vida surda e seus marcadores culturais. **Educação em Revista**, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698184713>. Acesso em: 23 fev. 2022.

WITKOSKI, Sílvia Andreis. Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, set/dez 2009.

ANEXOS

ANEXO A — ATIVIDADE DE LEITURA ESTUDO-DO-TEXTO

Para observar

Observe agora mais um artigo de opinião com a sua professora. Repare na organização textual e nos recursos linguísticos empregados nele. Faça anotações no caderno sobre tudo o que for discutido.

TÍTULO

13 Reasons Why me fez refletir para questões além do suicídio

1º§
Contexto

Eu acabei de assistir “13 reasons”. Ainda não li todas as críticas, mas eu ouvi algumas opiniões. A série *enaltece* o ato do suicídio, ao mesmo tempo em que mexe com sentimentos profundos. Por isso, ela pode tocar, profundamente, pessoas que já estão em depressão. Eu entendo essa perspectiva, mas também vejo a opinião de muitas mulheres que sofreram e sofrem caladas.

Ideia Principal

2º§
Arg.1

1 Minha geração escondeu todas as violências contra a mulher embaixo dos tapetes, mas a nova geração quer apontar o dedo e mostrar para todos onde estão as violências e quais são suas consequências. A série erra ao apontar alguns culpados, mas mostra que para toda ação, existe uma reação e que essa reação depende do sentimento de quem sofre. É preciso cuidar do outro e ter empatia.

Ideia Principal

3º§
Arg.1

2 A série fala sobre a confiança na família, armas nas mãos de adolescentes, bullying, estupro etc. e isso é importante, porque quando não falamos sobre estes temas, não percebemos que outras mulheres sofrem com as mesmas coisas. Na verdade, a dor vem da solidão. A dor de sofrer sozinha. A solidão mata. O que fica na nossa cabeça é: “Se isso aconteceu comigo, é porque eu devo estar errada, já que ninguém mais fala sobre isso”.

4º§
Conclusão

Essa reflexão aconteceu comigo e é provável que acontecerá com outras mulheres que nunca foram ouvidas ou nunca viram suas violências sendo mostradas de uma forma tão clara. Então, é precisamos cuidar desses mulheres para que não terminem como a protagonista do seriado.

Gabriela Cunha Ferraz ASSINATURA

Disponível em: <http://www.justificando.com/2017/04/11/13-reasons-why-me-fez-refletir-para-questoes-alem-do-suicidio/>. Acesso: 06/06/2020

ANEXO B — ATIVIDADE DE GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA EM JOGOS

Figura 1 - Slide 1 do Desafio das preposições

Fonte: Material pedagógico cedido pela professora Sílvia Helena do Império

Figura 2 - Slide 2 do Desafio das preposições

Mas, na casa de sucos, ele escreveu assim para o garçom:



Um suco de hortelã, por favor!



Fonte: Material pedagógico cedido pela professora Sílvia Helena do Império

Figura 3 - Slide 3 do Desafio das preposições

Algum tempo depois, o garçom trouxe um copo de suco geladinho para o Júlio aliviar sua sede, mas sua reação foi a seguinte:



Fonte: Material pedagógico cedido pela professora Sílvia Helena do Império

Figura 4 - Slide 4 do Desafio das preposições

1º desafio

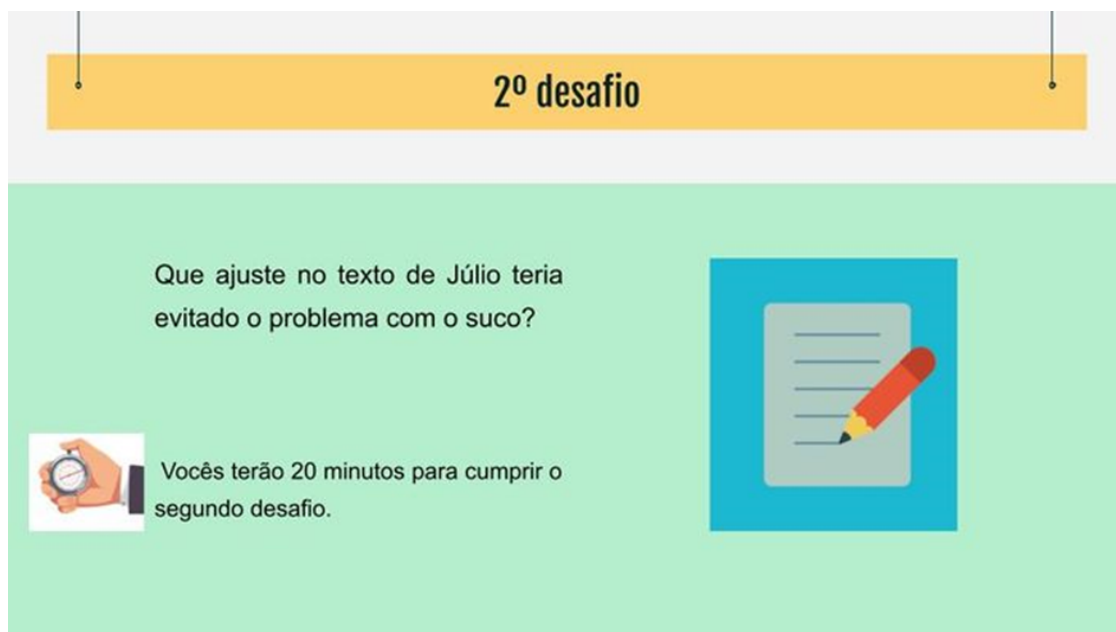
Por que Júlio teve essa reação diante do suco trazido pelo garçom?



Vocês terão 10 minutos para cumprir o primeiro desafio.




Fonte: Material pedagógico cedido pela professora Sílvia Helena do Império


Figura 5 - Slide 5 do Desafio das preposições

2º desafio

Que ajuste no texto de Júlio teria evitado o problema com o suco?



Vocês terão 20 minutos para cumprir o segundo desafio.



Fonte: Material pedagógico cedido pela professora Sílvia Helena do Império

ANEXO C - MODELOS DE TERMOS DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL E CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Prezada Senhora

Esta carta pretende solicitar sua autorização para realização de uma pesquisa-ação dentro de sua instituição, cujo objetivo é colaborar com a construção de um (re)desenho metodológico no ensino de português como segunda língua para surdos. Esta pesquisa é realizada pela mestrande Samara Machado Pereira, orientada pela Prof^a Dra. Claudia Rosa Riolfi. A pesquisa ocorrerá no formato de um laboratório de redação e o que se quer analisar são os dados obtidos em alguns dos textos produzidos pelos estudantes e a interação professor-aluno ao longo desses encontros.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na dissertação de mestrado da pesquisadora, contudo não será publicado qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes de sua instituição. Nomes, endereços e outras indicações pessoais não serão publicados em hipótese alguma. A participação dos alunos será voluntária e não há qualquer tipo de pagamento por essa autorização.

A qualquer momento, a senhora poderá solicitar esclarecimentos sobre o trabalho que está sendo realizado. Não haverá qualquer tipo de cobrança financeira e a autorização pode ser retirada a qualquer momento. A pesquisadora poderá ser contatada pelo e-mail samara.reis@usp.br ou telefone (11) 9 8680 9575.



Pesquisadora Executora: Samara Machado Pereira
Aluna da pós-graduação da Faculdade de Educação da USP

CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Eu, _____, ocupante do cargo de
_____ da instituição _____

concordo com a realização da pesquisa intitulada *ESCRITA DE ESTUDANTES SURDOS: um estudo a respeito do ensino-aprendizado da Língua Portuguesa*. Fui devidamente informada e esclarecida pela pesquisadora Samara Machado Pereira sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos (produção e análise de textos e observação-participante), bem como permito a utilização da infraestrutura da escola para a realização da pesquisa.

Local e data: _____

Assinatura do Responsável Institucional

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG _____, declaro saber da participação de meu/minha filho/a _____ na pesquisa *ESCRITA DE ESTUDANTES SURDOS: um estudo a respeito do ensino-aprendizado da Língua Portuguesa*, desenvolvida junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo pela pesquisadora Samara Machado Pereira, orientada por Prof^a Dra. Claudia Rosa Riolfi. A pesquisadora pode ser contatada pelo e-mail samara.reis@usp.br ou pelo telefone (11) 9 8680 9575.

O presente trabalho tem por objetivo colaborar na construção de um (re)desenho metodológico no ensino de português como segunda língua para surdos, por meio de uma pesquisa participante realizada com alunos surdos, na qual alguns textos serão produzidos e eventualmente recolhidos para análise de dados. A responsável pela pesquisa garante o sigilo, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Nomes, endereços e outras indicações pessoais não serão publicados em hipótese alguma.

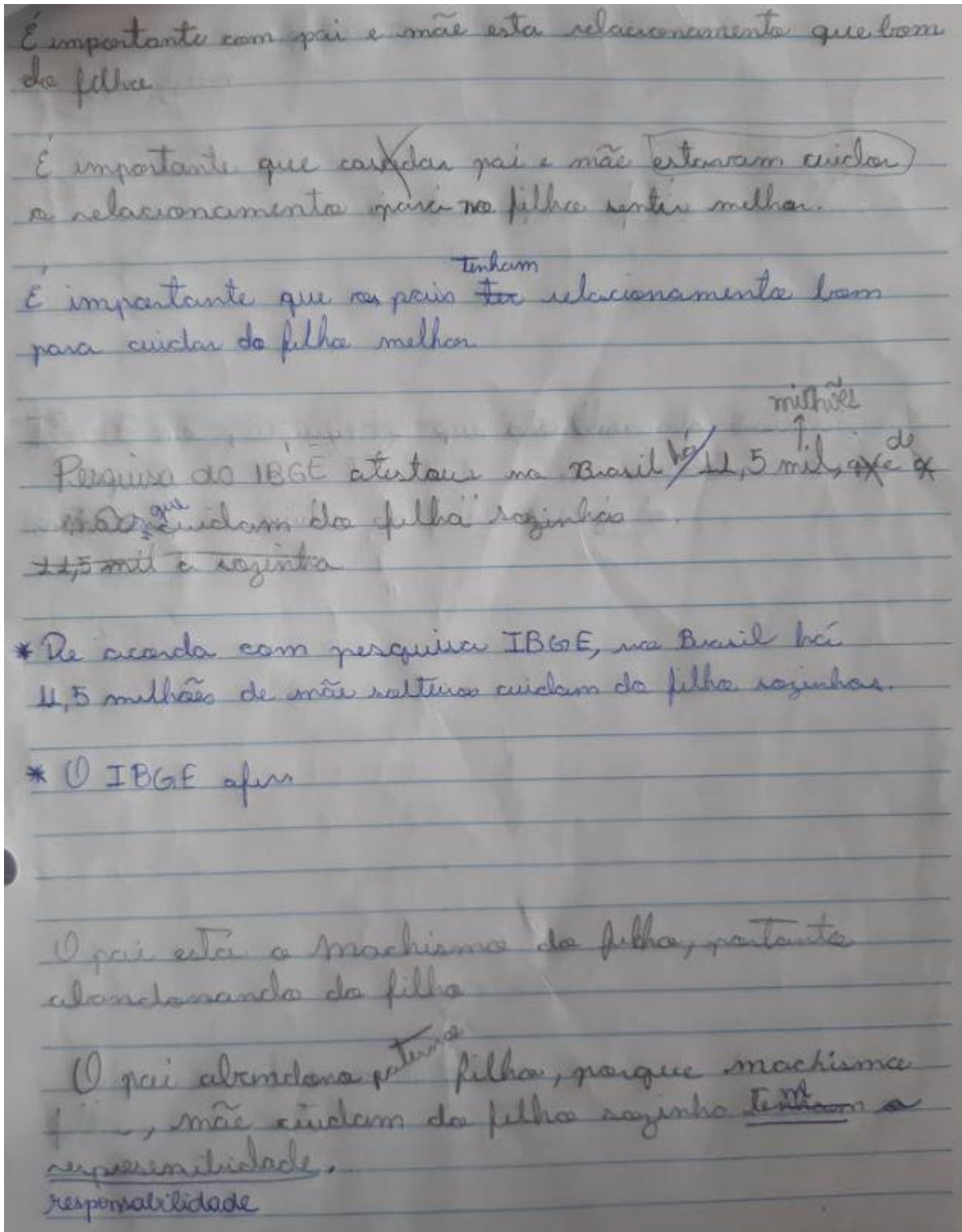
Compreendo que tenho liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A qualquer momento, posso buscar maiores esclarecimentos, inclusive relativos à metodologia do trabalho. Declaro compreender que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa, e que essa participação não inclui nenhum tipo de pagamento.

Nome: _____

Assinatura do responsável: _____

ANEXO D - SENTENÇAS ISOLADAS PRODUZIDAS A PARTIR DO JOGO DAS FRASES

1. Sentenças produzidas por Júnior, surdo, 17 anos, estudante da 2ª série do EM.



2. Sentenças produzidas por Carlos, surdo, 16 anos, estudante da 2ª série do EM.

o (pesquisador) pesquisador do IBGE atestou que tinha 11,5 milhões de mães cuidam os filhos sozinho.

o pesquisador do IBGE atestou que no Brasil tinha 11,5 milhões de mães cuidam os filhos sozinho.

podem ser colocados de acordo com:

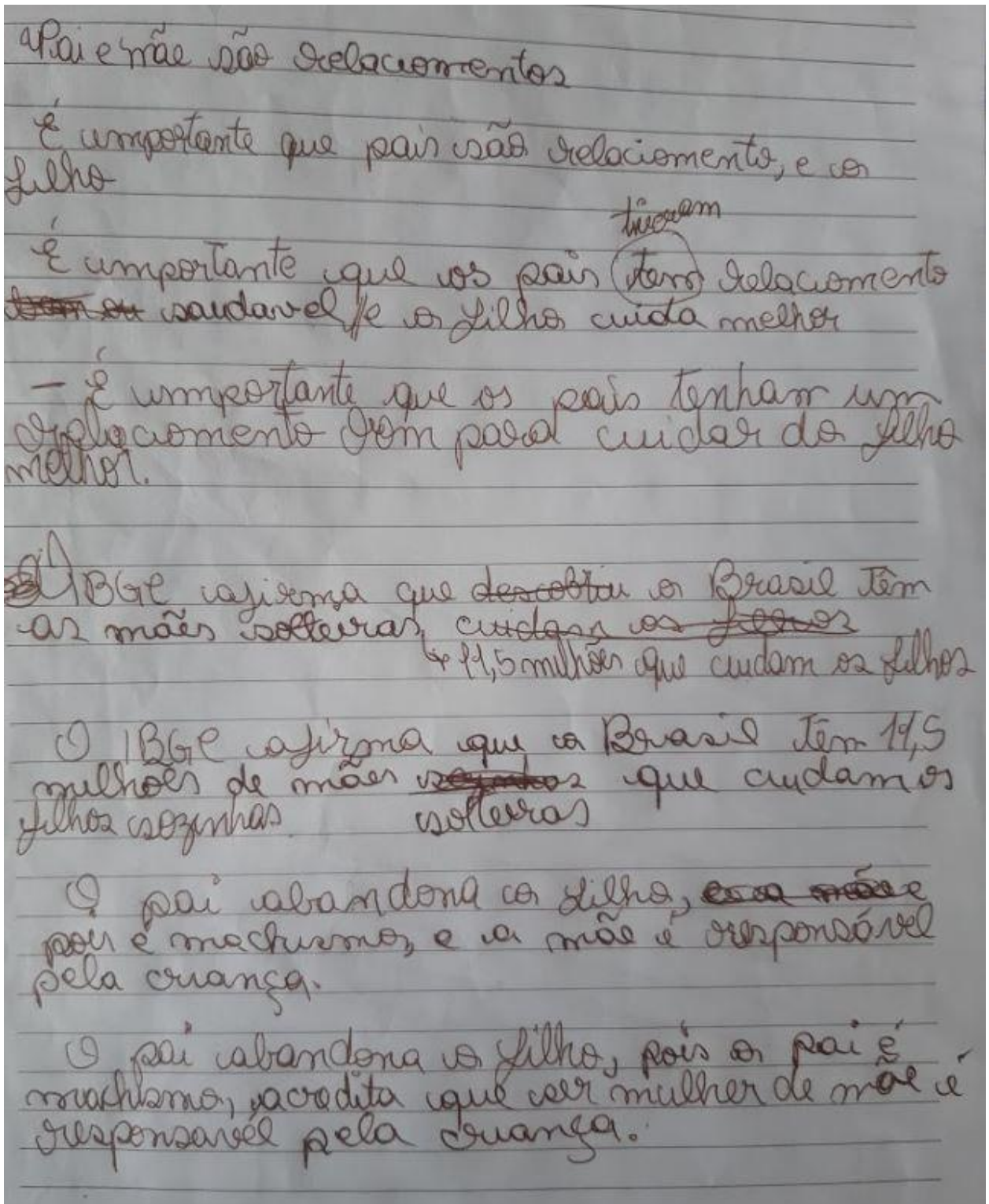
o pesquisador do IBGE atestou que ^{no} Brasil há 11,5 milhões de solteiras cuidam dos filhos sozinho. (que)

o pai abandona o filho, pois ele é machismo, ~~mas~~ a mãe está ~~responsável~~ responsável, sozinho por cuidar do filho.

É importante que os pais ^{tentam} ter relacionamento bom para cuidar ^{um} dos filhos melhor.

De acordo com pesquisa IBGE no Brasil há 11,5 milhões de mães solteiras cuidam do filho sozinho.

3. Sentenças produzidas por Bianca, surda, 14 anos, estudante do 9º ano.



4. Sentenças produzidas por Marcela, surda, 15 anos, estudante do 9º ano.

= Os pais ~~se~~ casem com relacionamentos.

É importante os pais ~~se~~ casem com relacionamentos e cuidarem do filho para melhorar.

É importante os pais casem com relacionamentos mais íntimo e cuidarem com filho para melhorar.

Resquisa do IBGE

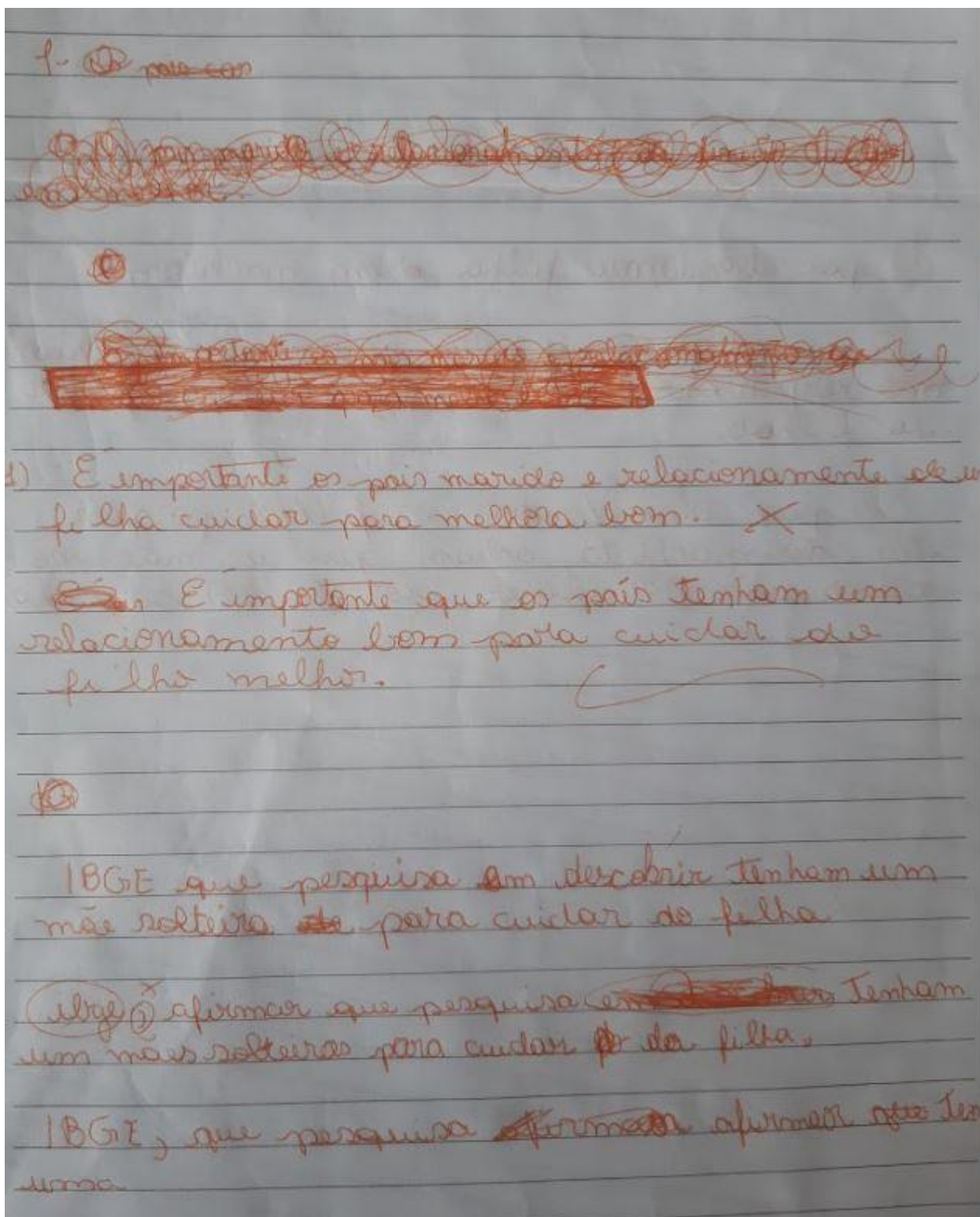
IBGE foi pesquisado, ~~de~~ afirmam ^{que} 11,5 milhões que os pais ~~de~~ as mães são ~~volteiros~~ e cuidam dos filhos ~~de~~ mães.

os filhos

acham que

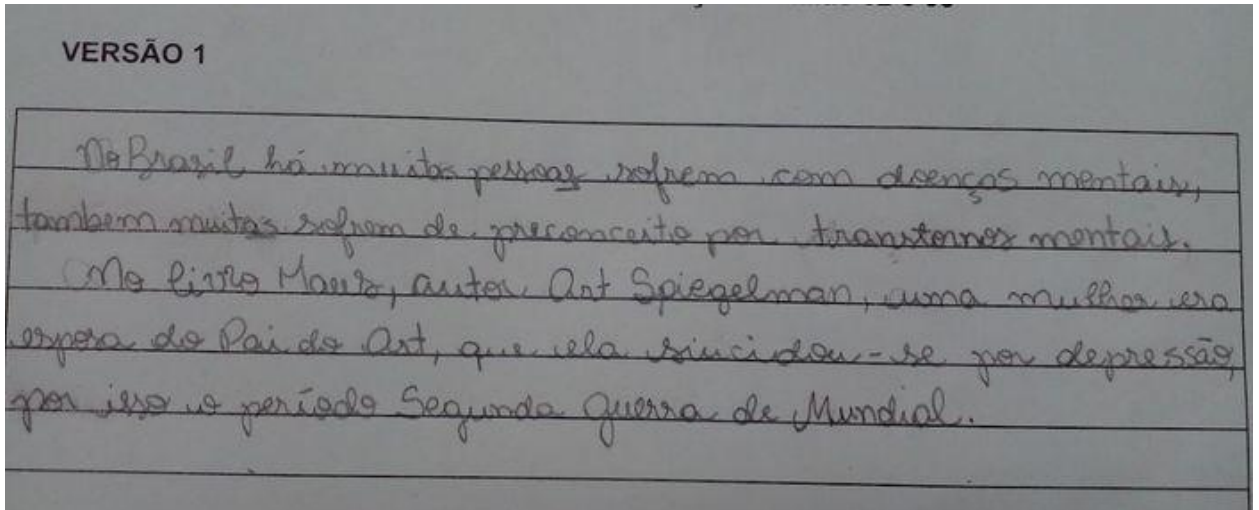
Os pais abandonam porque eles são machistas, as mães são responsáveis ^{por} cuidar dos filhos.

5. Sentenças produzidas por Diana, surda, 16 anos, estudante do 9º ano.



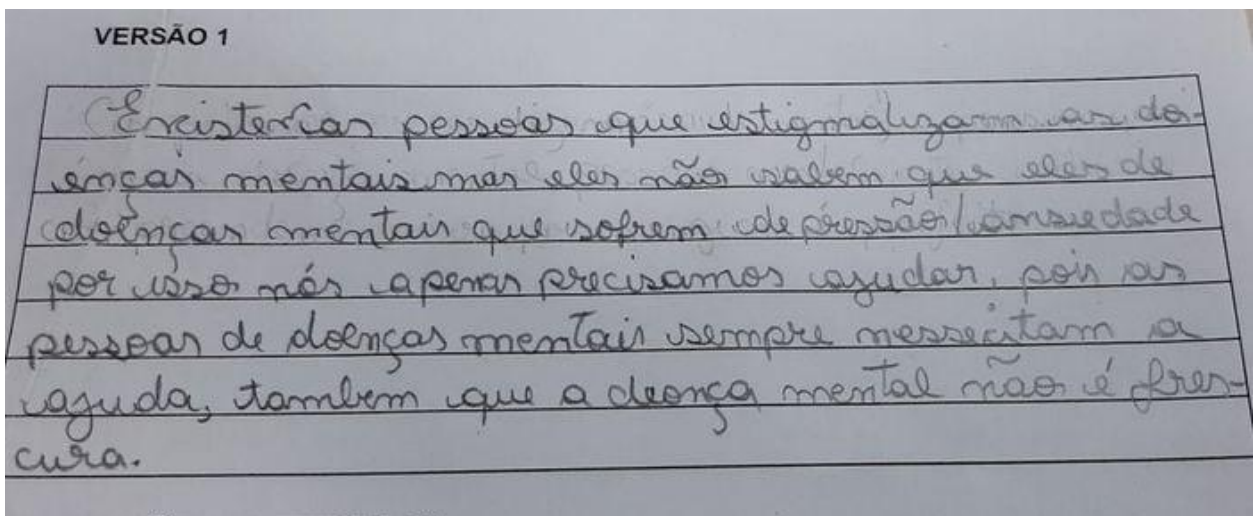
ANEXO E — FRAGMENTOS TEXTUAIS SEPARADOS POR AUTOR

1. Fragmento produzido por Pietro, surdo, 16 anos, estudante da 2ª série do EM.



Parágrafo de introdução

2. Fragmentos produzidos por Bianca, surda, 14 anos, estudante do 9º ano.



Parágrafo de introdução - Primeira versão

VERSÃO 2

No filme *Por lugares incriveis*, esse filme mostra que há uma garota que a urma dela morreu em um acidente de carro, e ela ficou traumatizada, e querendo matar, já quer pular ponte, e um garoto ^o salvou dela, então assim que nós precisamos ajudar pessoas depressivas, sempre que salvam as vidas de pessoas depressivas, e as dificuldades de pessoas depressivas, também nós precisamos conhecer como é as pessoas depressivas, não é para deixar, não ajudar, não salvar, não e salvar que as vidas deles importam.

Parágrafo de introdução - Segunda versão

3. Fragmentos produzidos por Marcela, surda, 15 anos, estudante do 9º ano.

VERSÃO 1

① Brasil tem muitos problemas com saúde mental, por a saúde mental, mental que as pessoas têm depressão, e sofrimento psicológico em alguma parte da vida, precisam de psicologia que elas não melhoram da colega.

Na minha opinião, se têm as pessoas com dificuldade, elas não no lugar de participar, a saúde delas.

Parágrafo de introdução - versão 1

VERSÃO 2

No Brasil há muitos problemas com ansiedade e depressão, as pessoas estão com saúde mental e mais 11,5 milhões as pessoas têm depressão, ^{segundo a OMS.}

Uma série chamada 13 Reasons Why, uma personagem se suicida por ela estava com ansiedade, depressão e transtorno muito tristes. Sendo assim, depressão não é berradeira e é muito responsabilidade de todos cuidar de pessoas depressivas.

Parágrafo de introdução - versão 2

4. Fragmentos produzidos por Diana, surda, 16 anos, estudante do 9º ano.

VERSÃO 1

A saúde mental e as pessoas se cuidam e se cuidam com o corpo para o cérebro e ajudar, quando doença mental sofrem depressão/ansiedade minha opinião as pessoas precisam entender como é pessoas de doenças mentais.

Parágrafo de introdução - versão 1

VERSÃO 2

O médico real que absoluta na programação mas covid-19 na hospital deu para as pessoas se cuidam eles trabalhando. Na importante se que aconteceu porque precisam ajudamos como doenças problemas e o corpo dificuldade uma não ainda começa as pessoas muita várias

Parágrafo de introdução - versão 2

1- Na série 13 porquê, por protagonista se suicida por ter depressão e por ter sido estuprada. Assim como na série, muitas pessoas sofrem com problemas na saúde mental e problemas de depressão, de sentir-se mal, com sofrimento e magruço. Sendo assim, depressão não é brincadeira, então precisam ir ao psicólogo também, amigos e a família precisam ajudar as pessoas depressivas.

Parágrafo de introdução - versão 3

Muitas pessoas

O muita pessoa acham que o abandono paterno é só a ausência do pai, mas vai muito, além disso, hoje no Brasil o abandono paterno é considerado um descumprimento de lei.

O abandono na infância pode causar problemas no desenvolvimento, por exemplo no relacionamento pessoal, escolar, social e psicológico.

É normal, ou considerado normal, tem conhecimento que abandonado pelo pai, seja na infância ou durante, em situações como essas vemos mãe fazer o papel do pai mas várias situações exemplo na escola falta pai, que também comprovações efetiva de que mora ou social os filhos cuidados referentes a alguns e educação.

O abandono paterno ou afetivo não pode ser visto como algo normal e sim como um assunto sério que deve ser discutido por autoridades.

Redação completa - versão 2

2. Produção textual de Carlos, surdo, 16 anos, estudante da 2ª série do EM.

1 No mundo há muita (mãe) mãe mas solteira
2 mas e se as crianças sem paterna podem acontecer
3 baixa autoestima, insegurança e solidão assim como
4 as sociedades no Brasil há muita criança sofrendo
5 por causa trauma que o pais briga separado e pro
6 blema de relacionamento, pais. em base nesses rel, e
7 fundamental discutir sobre ausência paterna na in-
8 fância e criança sofrendo por causa psicologic
9 Pesquisadores do IBGE atestam que no Brasil, há 11,5
10 milhões de mães solteiras cuiddos filhos, elas
11 tem muitas coisa responsabilidades, então é difícil
12 de para cuidar os filhos sozinhas. É importan
13 te que o pais precisa ter o relacionamento bem para
14 cuidar dos filhos. o que acontece se o pai não tem um relacionam
15 (3) É importante que as crianças precisa ter o
16 amor da família, se a família tem separado, e a
17 criança podem ter baixa autoestima, solidão, trauma,
18 também isso podem prejuizo ao psicologic das
19 crianças.
20 Então, é importante que paternas precisam
21 ter evitar abandono dos filhos, além disso precisa
22 conversar com a família em caso reunião na exis
23 ta e no psicologic para resolver da ausência
24 paterna na infância, as paternas precisam ter
25 que o amor na família, não abandono das família.
26 Exerc "no Brasil" ou "no sociedade brasileira"
27 Exerc com a comunidade
28 Exerc = projeto com um coletivo.
29 Exerc com coletivo.
30 Exerc = projeto de pesquisa

Annotations:
- "Quais por exemplo" (lines 11-14)
- "Cé um dado que trace isso" (lines 17-20)
- "Por que precisa ter reunião na escola? Vou não explicar isso" (lines 24-29)
- "agente o" (line 19)
- "ação 2" (line 21)
- "locação" (line 27)
- "você" (line 28)
- "Coletivos adequados" (bottom left)

Redação completa - com apontamentos da professora

3. Produção textual de Pietro, surdo, 16 anos, estudante da 2ª série do EM.

1 Na série Maid, uma protagonista a mãe, Alex cria uma filha,

2 Maddy, ^{que} ^{ela} ^{trabalha} ^{no} ^{relacionamentos} ^{da} ^{mãe} ^{que} ^{ela} ^{trabalha} ^{com} ^{responsável}. A Alex

3 ^{está} ^{para} ^{cuidar} ^{da} ^{filha}, mas a mãe de Maddy ^{vive} ^{com} ^{problemas} ^{financeiros}.

4 Assim como na série, na sociedade brasileira há muitos ^{que} ^{bebem} ^{em} ^{situações}

5 de pai abandonando a família, e a filha ^{trabalha} ^{para} ^{tratar} ^{trauma} ^{de} ^{problemas}

6 na infância. ^{Contar} ^{nesses} ^{casos}, é fundamental discutir sobre o pai abandonando

7 a família, ^e ^o ^{impacto} ^{de} ^{emocional} ^{na} ^{criança} ^{causado} ^{pela} ^{ausência} ^{paterna}.

8 Em primeiro lugar, no Brasil há muitas mães ^{separadas}, ^{mas} ^{respon-}

9 ^{áveis} ^{para} ^{cuidar} ^{das} ^{crianças}. De acordo com ^{uma} ^{pesquisa} ^{do} ^{IBGE}, no país há 11,5

10 milhões ^{de} ^{mães} ^{que} ^{não} ^{têm} ^{ajuda} ^{de} ^{seus} ^{pais} ^{para} ^{cuidar} ^{das} ^{filhas}, ^{mas} ^{os} ^{pais} ^{abandonam}

11 ^{paterno} ^e ^{uma} ^{questão} ^{de} ^{machismo}, ^{mas} ^{os} ^{pais} ^{reclamam} ^{que} ^{as} ^{mulheres}

12 ^{de} ^{vem} ^{sempre} ^{responsáveis} ^{para} ^{cuidar} ^{das} ^{crianças}. (4)

13 Em segundo lugar, quando o pai abandona, as crianças não sabem

14 como ^a ^{lidar} ^{com} ^{uma} ^{emoção} ^{de} ^{prejuízo} ^{no} ^{desenvolvimento} ^{em} ^{ocasião} ^{da} ^{criança}, ^{que} ^{as} ^{crianças} ^{ficam} ^{com}

15 ^{uma} ^{sentença} ^{de} ^{solidão}, insegurança, ^{quando} ^o ^{filho} ^{totalmente}

16 ^{tem} ^{as} ^{crianças} ^{sentem} ^{solidão}, insegurança, ^{quando} ^o ^{filho} ^{totalmente}

17 ^{tem} ^{um} ^{comportamento} ^{violento}. As crianças e os adolescentes

18 ^{precisam} ^{levar} ^{as} ^{preocupações} ^{para} ^{tratamento} ^{de} ^{terapia}.

19 Logo, a associação precisa acolher ^{as} ^{crianças}, ensinar sobre

20 ^{como} ^{lidar} ^{em} ^{ocasião} ^{da} ^{emoção} ^{na} ^{infância}, ^{por} ^{meio} ^{de} ^{seus} ^{serviços} ^{para} ^{crianças}.

21 Sendo assim, ^{precisa} ^{estimular} ^o ^{desenvolvimento} ^{emocional} ^{na} ^{infância}

22 ^e ^{assim}, ^{as} ^{crianças} ^{devem} ^{compreender} ^a ^{situação} ^{de} ^{relacionamentos} ^{dos} ^{pais}.

23

24 ① Cuidado com os tempos verbais ao narrar a história da mãe. Coloque

25 todos os verbos no presente ou todos os verbos no pretérito.

26 ② Com qual trauma a filha ficou?

27 ③ Coloque um conectivo.

28 ④ Essa é uma ideia interessante. fale mais sobre isso. Na tese

29 explique também que você discutirá a relação entre abandono paterno e

30 machismo.

⑤ Faltou o detalhamento na sua proposta de intervenção.

Redação completa - com apontamentos da professora

4. Produções textuais de Mariana, surda, 16 anos, estudante da 2ª série do EM.

1 A sociedade em pais que abandonam paga a mãe viva de
 2 "mãe solta" junto do filho, os homens não pensam as duas vezes de
 3 cuidar do filho e deusa da mulher e do homem. As mulheres e crianças
 4 sofrem impactos pelo homem, não apenas, também impactos de sentimentos
 5 negativos, autovalorização, solidão, baixa estigma e autovalorização
 6 até para filho. Então, tem os tipos, são abandono afetivo, material
 7 e intelectual para "sociedade patriarcal".

8 Primeiramente, "abandono" em afetivo, não aparece em nome
 9 no documento ou RG da família. Por material, tem a obrigação de
 10 ajudar financeira para parentes e último para intelectual, os
 11 pais devem obrigação a ensinar o filho em casa e a escola,
 12 por exemplo, educação, respeito, empatia e autovalorização.

13 É além disso, quando aprendem as coisas é para mulheres e homens,
 14 também pode ser contrário, pois as mulheres fazem mais coisa que homens,
 15 devem aprender como cuidar do filho. Portanto, não existe "pai
 16 ajuda a mãe" em completo, não entendem elas que a dever
 17 qual significa, não é dever de gênero, sim do dia.

18 A fim, os pais que devem ter obrigação, cuidar do filho e ir
 19 em psicologia. Os filhos têm direito para cuidar pelo pai, se
 20 não, deve pagar a multa. Na meta, os homens que são pais
 21 de estes, devem apresentar não abandono do filho por educação,
 22 saúde e segurança. A fim de, busca de justiça para mulheres
 23 e filhos, evitar que a dever não seja cumprido.

24
 25
 26
 27

Redação completa - versão 1

Na sociedade há pais que abandonam o filho, a mãe vive sozinha com o filho e os homens não precisam de mães, mas cuidar é dever da mulher e de maritimo. As mulheres de viúvas sofrem os impactos do abandono provocado pelos filhos, não apenas isso, também o impacto de sentimentos negativos como autovalorização, solidão, baixa autoestima e autoconhecimento, no caso de criança. Então, há diferentes tipos de abandono: afetivo, material e intelectual ou "abandono patrimonial".

Primeiramente, "abandono" afetivo é aquele que não apresenta nome no documento ou RG da família e o pai não cuida do filho, não dá carinho, atenção, não se importa nunca com a criança. Abandono material diz respeito à obrigação de ajudar financeiramente no cuidado do filho e sobre o último, o intelectual, é preciso saber que os pais devem ter a obrigação de ensinar o filho em casa e na escola, para que tenham educação, respeito, empatia e autoconhecimento.

Embora disso, quando as mulheres têm a responsabilidade de organizar o lar, assim como os homens, pois cuidar de casa do filho, do trabalho com calma e paz. Portanto, não existe "pai ajuda a mãe", devemos entender em clareza que erro não é um dever do gênero e sim do ser.

Assim, os pais devem ter a obrigação de cuidar do filho e ir a prisões. Eles precisam de entender que a responsabilidade dos delitos, também seja preparado por ser pai, pai-dócil e empático. Isso porque os filhos têm direito de serem cuidados pelos pais, senão, deve-se pagar uma multa. A meta é que os homens que são pais, antes, aprendam a não abandonar filho pregando por sua educação, saúde e segurança. A fim de buscar a justiça para as mulheres e seus filhos, evitando que o dever dos homens não seja cumprido.

ANEXO G — PROPOSTA TEXTUAL: CONSEQUÊNCIAS DA AUSÊNCIA PATERNA NA INFÂNCIA

PROPOSTA DE REDAÇÃO

MODELO ENEM

Seu texto receberá nota zero se: Tiver até 7 linhas escritas | Fugir ao tema ou ao tipo textual | Apresentar partes desconectadas do tema | Apresentar cópias em sua maior parte.

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

Um estudo de Camila Ceron Damiani e Patrícia Manozzo Colossi intitulado *A ausência física e afetiva do pai na percepção dos filhos adultos* aponta que o impacto do distanciamento da figura paterna, seja físico e/ou afetivo, reflete-se em sentimentos de autodesvalorização, abandono, solidão, insegurança, baixa autoestima e dificuldades de estabelecer relacionamentos, que começam a ser percebidos na infância e interferem no desenvolvimento do jovem chegando até a idade adulta. Uma das observações resultantes do estudo, e que as autoras enfatizam, é que "a ausência vivenciada na infância e adolescência não se dissipa na vida adulta".

Disponível em: <https://www.ijep.com.br/artigos>. Acesso em 28 abril de 2022. Adaptado

TEXTO II

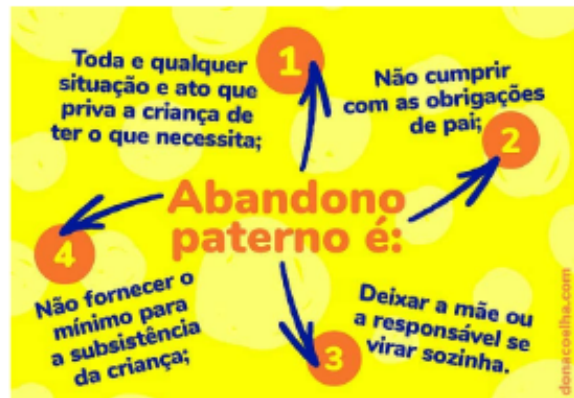
Dados do IBGE em 2018 atestam que o Brasil possui, aproximadamente, 11,5 milhões de mulheres que não contam com a participação dos pais para cuidar e educar seus filhos: as antes conhecidas como "mãe solteiras", hoje chamadas "mães solo". O abandono paterno ou afetivo é o descumprimento dos deveres do poder familiar, previstos na Constituição Federal Brasileira e no Estatuto da Criança e do Adolescente. A lei fala que toda criança tem o direito de ser cuidada por seus pais, mas na prática o que percebemos é que essa lei não conseguiu efetivamente mudar o panorama de abandono. Ao contrário, ele aumenta a cada dia. O abandono paterno, muito além de sobrecarregar as mães com todas as responsabilidades inerentes à formação e criação de uma criança, impacta negativamente no desenvolvimento dela. Um dos pontos que contribuem para a cultura do abandono paterno é a crença machista de que a mulher já nasce preparada para ser mãe. Mais ainda, que desenvolve um amor puro e de forma natural pelo filho, sem muitos esforços. Por sua vez, quando o abandono vem do pai, ele é relativizado e até mesmo justificado. Muitas vezes com a culpabilização da figura materna.

Disponível em:

<https://maisalemos.com.br/cultura-abandono-paterno/>

Acesso em 28 abril de 2022. Adaptado.

TEXTO III



Disponível em:

<https://www.donacelha.com/blog/abandono-paterno-no-brasil-mal-disseminado-por-geracoes/> Acesso: 28/04/22

TEXTO IV

Abandono paterno é para além do machismo e de um ideal de masculinidade nociva, tem impactos na sociedade toda então é problema da sociedade toda. **Stephanie Ribeiro**

Disponível em: <https://www.geledes.org.br>

Acesso em 28 abril de 2022.

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema: **Consequências da ausência paterna na infância**. Apresente proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

ANEXO H — PROPOSTA TEXTUAL: “O ESTIGMA ASSOCIADO A DOENÇAS MENTAIS NA SOCIEDADE BRASILEIRA” (ENEM 2020)

INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

1. O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
2. O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
3. A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.
4. **Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:**
 - 4.1. tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
 - 4.2. fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
 - 4.3. apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

A maior parte das pessoas, quando ouve falar em "saúde mental", pensa em "doença mental". Mas a saúde mental implica muito mais que a ausência de doenças mentais. Pessoas mentalmente saudáveis compreendem que ninguém é perfeito, que todos possuem limites e que não se pode ser tudo para todos. Elas vivenciam diariamente uma série de emoções como alegria, amor, satisfação, tristeza, raiva e frustração. São capazes de enfrentar os desafios e as mudanças da vida cotidiana com equilíbrio e sabem procurar ajuda quando têm dificuldade em lidar com conflitos, perturbações, traumas ou transições importantes nos diferentes ciclos da vida. A saúde mental de uma pessoa está relacionada à forma como ela reage às exigências da vida e ao modo como harmoniza seus desejos, capacidades, ambições, ideias e emoções. Todas as pessoas podem apresentar sinais de sofrimento psíquico em alguma fase da vida.

Disponível em: <http://www.saude.pr.gov.br>. Acesso em: 27 jul. 2020 (adaptado).

TEXTO II

A origem da palavra "estigma" aponta para marcas ou cicatrizes deixadas por feridas. Por extensão, em um período que remonta à Grécia Antiga, passou a designar também as marcas feitas com ferro em brasa em criminosos, escravos e outras pessoas que se desejava separar da sociedade "correta" e "honrada". Essa mesma palavra muitas vezes está presente no universo das doenças psiquiátricas. No lugar da marca de ferro, relegamos preconceito, falta de informação e tratamentos precários a pessoas que sofrem de depressão, ansiedade, transtorno bipolar e outros transtornos mentais graves.

Achar que a manifestação de um transtorno mental é "frescura" está relacionado a um ideal de felicidade que não é igual para todo mundo. A tentativa de se encaixar nesse modelo cria distância dos sentimentos reais, e quem os demonstra é rotulado, o que progressivamente dificulta a interação social. É aqui que redes sociais de enorme popularidade mostram uma face cruel, desempenhando um papel de validação da vida perfeita e criando um ambiente em que tudo deve ser mostrado em seu melhor ângulo. Fora dos holofotes da internet, porém, transtornos mentais mostram-se mais presentes do que se imagina.

<http://www.abrata.org.br>. Acesso em: 27 jul. 2020 (adaptado).

TEXTO III



PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “O estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira”, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

ANEXO I - VÍDEOS CONTENDO SINALIZAÇÕES DE FRASES USADAS NO JOGO DAS FRASES

Vídeo 1 - Sinalização da frase: “É importante que os pais tenham um relacionamento bom para cuidar dos filhos”.



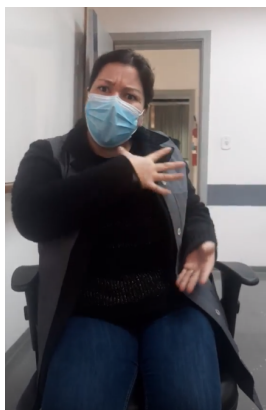
Fonte: Produção própria

Vídeo 2 - Sinalização da frase: “Pesquisas do IBGE atestam que, no Brasil, há 11,5 milhões de mães solteiras que cuidam dos filhos sozinhas”.



Fonte: Produção própria

Vídeo 3 - Sinalização da frase: “O abandono paterno é uma questão de machismo, pois os pais acham que as mulheres devem ser as únicas responsáveis por cuidar das crianças”.



Fonte: Produção própria