

Produção textual e surdez: a escrita de alunos surdos sob uma perspectiva cíclica e colaborativa

Textual production and deafness: the writing of deaf students from a cyclical and collaborative perspective

Reinildes, DIAS¹

Eva dos Reis Araújo, BARBOSA²

RESUMO

Este artigo discute as produções escritas de artigos de opinião, nos moldes da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), de dois alunos surdos que participaram do “Curso de Redação para o ENEM”, na modalidade de Educação a Distância (EAD), produzido e implementado na pesquisa de mestrado de Barbosa (2016). Apresenta o “Modelo Didático de Produção Escrita” de Dias (2004), o qual foi utilizado para a criação das atividades de produção textual do curso EAD. São apresentadas ainda algumas especificidades da escrita do português como segunda língua (PL2) por alunos surdos. Verificou-se que as etapas propostas pelo modelo didático utilizado proporcionaram aos participantes surdos conhecimentos aprofundados sobre o tema a ser escrito, além de os auxiliarem na organização textual e léxico-gramatical do gênero artigo de opinião em português.

Palavras-Chave: Artigo de Opinião, EAD, Escrita de Surdos, Modelo Didático de Escrita, Português como Segunda Língua

ABSTRACT

This article discusses two “opinion articles” that were written in the format specified by the National High School Examination (ENEM) of two deaf students. They participated in the “Writing Course for the ENEM” that was implemented during Barbosa’s Master’s research (2016) and delivered online as Distance Education (DE). It made use of Dias (2004) “Pedagogical Model of Written Production” in the process of creating the DE writing activities to guide deaf students in the task of producing their own “opinion articles”. Some special features of deaf students’ writing process in Portuguese as a Second Language (PSL) are also discussed. Results showed that the stages proposed by Dias model provided deaf participants with in-depth knowledge about the theme they had to write about, besides assisting them in the textual and lexical-grammatical organization of “opinion articles” in Portuguese.

Keywords: *Opinion article, Distance Education, Deaf students’ writings, Writing pedagogical model, Portuguese as Second Language*

¹ Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6140-463X>; reinildes@gmail.com

² Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2586-6575>; eva.lettrasufmg@hotmail.com

1. Introdução

Este artigo tem como tema norteador a produção escrita de alunos surdos em Português como Segunda Língua (PL2). Nesse sentido, alguns conceitos são importantes, tais como *surdo*, *língua de sinais* e *ensino/aprendizagem de PL2*. Consideramos como *surdos* os indivíduos que, independente do grau de surdez, “formam uma comunidade linguística minoritária caracterizada por compartilhar uma língua de sinais e valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios” (SKLIAR, 1997, p. 102). Essa perspectiva está relacionada com o modelo *socioantropológico da surdez*, no qual a surdez é vista como uma característica natural da pessoa surda, sendo ela considerada como “diferente” e não como “deficiente”, devendo ser respeitada em suas especificidades linguísticas (SKLIAR, 1997).

Um dos fatores de identificação da pessoa surda, sob a perspectiva adotada neste trabalho, é a *língua de sinais*, de modalidade gestual-visual ou espaço-visual, pelo fato de a informação linguística ser recebida pelos olhos e produzida pelas mãos. Para a confirmação do *status* linguístico das línguas de sinais, foram importantes as pesquisas do linguista William Stokoe, a partir dos anos 1960. Em seus estudos, Stokoe realizou a análise de sinais da Língua de Sinais Americana (ASL) e revelou que cada sinal era composto por três partes independentes (Configuração de Mão, Ponto de Articulação e Movimento), nomeadas como parâmetros, sendo esses análogos aos fonemas das línguas orais. Posteriormente, outras pesquisas incluíram mais dois parâmetros (Orientação da Mão e Expressões não Manuais) e evidenciaram a existência dos níveis lexical, gramatical, sintático, entre outros, tal como ocorre nas línguas orais (QUADROS; KARNOPP, 2004).

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão dos surdos brasileiros, no dia 24 de abril de 2002, por meio do artigo 1º, da Lei nº 10.436, conhecida como “Lei de Libras”. Segundo Barbosa (2016, p. 47), essa lei foi fundamental para a aceitação da Libras como língua, para que ela pudesse ser utilizada e difundida, “não só dentro da Comunidade Surda, mas também na sociedade ouvinte, além de ser um incentivo para a defesa da Educação Bilíngue para surdos, juntamente com o Decreto 5.626”.

Esse decreto, publicado em 2005, trata, entre outros aspectos, da criação de escolas e classes bilíngues, nas quais a Libras e o português escrito sejam “línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (BRASIL, 2005, p. 01). Os dois documentos (lei e decreto), juntamente com a intensa luta da comunidade surda pelos seus direitos, foram essenciais para a defesa da língua de sinais, principalmente no ambiente escolar. Contudo, para que a Libras pudesse ser incluída no processo educacional dos surdos, um longo caminho precisou ser percorrido pela comunidade surda, em meio à imposição da língua oral.

No âmbito da Educação de Surdos no Brasil, três abordagens educacionais podem ser citadas. Primeiramente, o *Oralismo*, fundamentado na recuperação da pessoa surda, por meio da língua oral, sob uma perspectiva clínica da surdez. Em seguida, a *Comunicação Total*, criada com o objetivo de desenvolver a linguagem na criança surda, a partir da utilização de vários recursos, como fala, escrita, sinais, sistemas artificiais, entre outros, mas que não preserva a estrutura da Libras nem do português, visto que os sinais são utilizados em uma estrutura de português sinalizado, conhecida como *bimodalismo*. Por fim, a *Educação Bilíngue*, utilizada por escolas que estão dispostas a tornar acessíveis à criança surda duas línguas no contexto escolar: a Libras, como primeira língua (L1), e o português escrito, como segunda língua (L2) (QUADROS, 1997).

Para que se possa compreender o processo de *ensino/aprendizagem de PL2* por pessoas surdas, é importante a conscientização a respeito:

(1) [de suas] necessidades [...] no que tange ao uso do português escrito; (2) e das semelhanças que esses aprendizes guardam com outros aprendizes de PL2, ouvintes estrangeiros ou outras minorias linguísticas, como também de suas especificidades, que terão implicações na forma como transcorre o processo de ensino-aprendizagem (SILVA, 2017, p. 137).

É preciso ainda levar em consideração que a escrita é um sistema alfabético-visual que representa a produção oral. Como os surdos não ouvem e não aprendem a língua oral em interação com as pessoas com as quais convivem, eles não estabelecem os elos necessários para representá-la na escrita (ALBRES, 2010). Devido a essas e outras especificidades, o contato inicial com o texto escrito de um aluno surdo pode ser desconcertante para um leitor ouvinte que esteja construindo o seu sentido, uma vez que esse leitor não conhece a realidade das pessoas surdas e pode acabar supondo que o escritor surdo, por ter nascido no Brasil, tenha o português como língua única e/ou materna (SALLES *et al.*, 2004a).

Nesse sentido, alguns recursos podem ser utilizados pelo professor de PL2 para surdos, a fim de auxiliar em seu processo de ensino/aprendizagem da língua escrita. De acordo com Salles e colaboradores (2004a), além do texto escrito, os recursos digitais, como a internet, são de grande relevância, uma vez que ela proporciona as seguintes vantagens:

em primeiro lugar, ela permite ao aprendiz-surdo uma participação mais ativa em seu processo de aprendizagem, na medida em que ele próprio pode buscar textos e imagens que lhe interessem; em segundo lugar, o aprendiz pode entrar nas salas de bate-papo e, por assim dizer, conversar por escrito (SALLES *et al.*, 2004a, p. 116).

Tendo em vista o papel fundamental das tecnologias digitais na vida contemporânea e no contexto da educação de surdos (MARTINS *et al.*, 2013), o “Curso de redação para o ENEM” foi customizado no Moodle³, um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que incorpora vários recursos

³ O termo *Moodle* é um acrônimo do inglês *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (ambiente de

para a Educação a Distância (EAD). Assim, para oportunizar o desenvolvimento da produção escrita do gênero artigo de opinião e favorecer a construção de conhecimento por meio de interações entre os participantes e com a professora/pesquisadora, vários recursos foram utilizados, como, por exemplo, vídeos em Libras, imagens estáticas, *e-mails*, dicionários *on-line*, quadro de avisos *on-line*, cores, ícones etc. Com isso, o AVA customizado para a aprendizagem dos surdos agrega valor às ferramentas digitais que deixam de ser utilizadas apenas como “recurso pedagógico lúdico ou como forma de lazer” (BARBOSA, 2014).

Este artigo discute as produções escritas de dois alunos surdos que participaram do “Curso de Redação para o ENEM”, o qual foi produzido e implementado na pesquisa de mestrado de Barbosa (2016), intitulada “Navegando no Universo Surdo: a Multimodalidade a favor do Ensino de Português como Segunda Língua em um Curso EAD”. O curso, disponibilizado na modalidade EAD, foi voltado para a escrita de artigos de opinião, nos moldes da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), tendo como público-alvo alunos surdos que estavam cursando ou que haviam concluído o Ensino Médio. As atividades de produção textual foram criadas com base no “Modelo Didático de Produção Escrita em Língua Estrangeira” de Dias (2004), o qual prevê que a escrita é um processo cíclico e colaborativo, que envolve as etapas de geração de ideias, planejamento, rascunho, revisão, reescrita, edição e publicação.

Para tanto, este trabalho está dividido em seis seções. Após esta breve introdução, tratamos do modelo de Dias (2004), citando os estágios de escrita propostos pela autora. Em seguida, abordamos especificamente a escrita de PL2 por alunos surdos e, depois, apresentamos a metodologia empregada por nós. Na quinta seção, discutimos os textos escritos pelos participantes surdos, ao longo dos módulos do curso EAD, seguindo o modelo de Dias (2004). Por fim, propomos algumas considerações finais.

2. Modelo didático de produção escrita

Segundo Dias (2004, p. 212), durante o processo de produção textual em língua estrangeira, a escrita deve ser “essencialmente pensada como uma atividade social dependente não só dos contextos sociais onde é produzida e para os quais se dirige, mas também da colaboração entre pares”. Nesse sentido, tornam-se essenciais os seis estágios que fazem parte do que a autora nomeia como “processo cíclico de produção textual”: (1) geração de ideias (*brainstorming*); (2) planejamento; (3) múltiplos rascunhos; (4) reescritas; (5) refacções; e (6) edição e versão final (Figura 1⁴). Inspirado nas pesquisas de White e Arndt (1991), o modelo didático de Dias foi inicialmente projetado para a Proposta Curricular de Língua Estrangeira de Minas Gerais, em 2003, e utilizado na composição da matriz do Currículo Básico Comum (CBC). Foi, por muitos anos, a base teórico-metodológica no processo de

aprendizagem dinâmico e modular orientado a objetos).

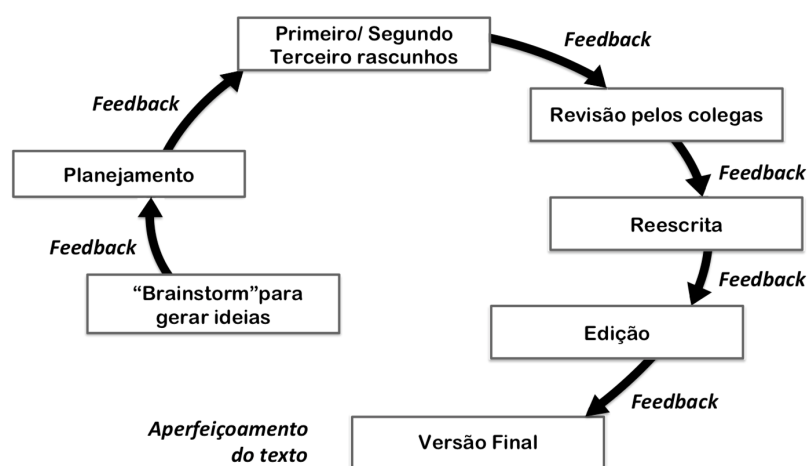
⁴ Nesta figura, estão as etapas preconizadas inicialmente pela autora. Uma nova etapa foi acrescentada e o modelo, hoje, indica a saída do ciclo pela publicação do texto.

formação continuada dos professores de inglês desse Estado, relacionada aos debates, reflexões e implementação de atividades de produção textual para ambos os segmentos, o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio.

Esses estágios precisam ser incorporados pelo produtor de textos no processo de compor qualquer gênero textual, “sempre com o suporte de opções diferentes de *feedback* [...], fornecido pelos colegas, amigos e professor, focando atenção especial ao caráter recursivo (não linear) da produção textual” (DIAS, 2004, p. 212). Tal perspectiva corrobora os princípios básicos de escrita processual revelados pelas pesquisas de White e Arndt (1991) para os quais escrever é

uma forma de resolução de problema que envolve processos, tais como, geração de ideias, busca de uma “voz” com qual escrever, planejamento, estabelecimento de metas, monitoramento e avaliação do que vai ser escrito, assim como do que já foi escrito, para selecionar (optar por) aspectos de organização textual e léxico-gramatical com os quais expressar significados pela língua escrita (WHITE; ARNDT, 1991, p. 3, tradução livre para este artigo⁵).

Figura 1 – O processo cíclico da escrita



Fonte: Dias (2004, p. 212)

A escrita é, pois, “um processo interativo entre autor e leitor via texto, [tendo em vista] seu caráter recursivo (não linear) e [a] importância da colaboração entre pares (*feedback*), ao longo da produção textual” (DIAS, 2004, p. 213). Subjacente está a necessidade do incentivo à escrita de textos de gêneros textuais diferentes em sintonia com suas funções comunicativas, para que os alunos percebam a produção textual como uma prática social de interlocução realizada em seu dia a dia. Dessa forma, objetiva-se um distanciamento “da noção de produzir textos simplesmente para cumprir uma

⁵ No original: [...] form of problem-solving which involves such processes as generating ideas, discovering a ‘voice’ with which to write, planning, goal-setting, monitoring and evaluating what is going to be written as well as what has been written and searching for language with which to express exact meaning (WHITE; ARNDT, 1991, p. 3).

“tarefa escolar” (DIAS, 2004, p. 213). Os enunciados fornecidos para as atividades de escrita devem necessariamente conter especificações sobre as condições de produção, tais como “a que gênero pertence o texto que vai ser produzido, [...] sua função comunicativa básica; o contexto e o público-alvo aos quais o texto será dirigido; o ponto de vista sob o qual se [escreve], onde e quando o texto será publicado” (DIAS, 2004, p. 213). Ultimamente, com o advento das tecnologias digitais que facilitam a edição e o compartilhamento de textos de vários gêneros via internet, o modelo de Dias (2004) recebeu mais uma etapa, a da publicação. Vários são os pesquisadores que já fizeram uso desse modelo no componente prático de suas pesquisas de mestrado, tais como Castro (2015); Duarte (2017); Santos (2011), entre outros. Os livros didáticos de inglês, *High Up* (DIAS *et al.*, 2013. PNLD, 2015); *Team up* (DIAS *et al.* 2015. PNLD, 2015. PNLD 2017) e *Loop: English for teens* (DIAS *et al.*, 2016) para educação básica também fazem uso desse modelo em suas propostas de produção textual com ênfase na publicação dos textos de vários gêneros e no papel de autoria dos alunos do século atual. O livro didático *Reading Critically in English* (DIAS, 2002) foi um dos primeiros a implementar as noções básicas desse modelo de escrita nas atividades de produção textual, no âmbito de Inglês para Fins Específicos (IFE).

No processo de discussões, reflexões, rascunhos e reescritas o texto é constantemente aperfeiçoado, sendo recomendado que sua tessitura seja multimodal pelo uso de recursos gráfico-visuais, tais como: “diagramação da página impressa, saliências de ênfase: negrito, itálico, tipologias diferenciadas; imagens; diagramas; figuras; legendas; tabelas, etc.” (DIAS, 2004, p. 212). Além disso, o produtor do texto deve estar atento aos suportes de publicação que podem ser “jornais, revistas, brochuras, internet, livros, etc.”, os quais também exercem uma grande influência no processo de produção textual (DIAS, 2004, p. 212). Pela publicação, os alunos têm a oportunidade de perceber que a função social de seus textos foi atingida por serem lidos por outros leitores que não seja apenas o seu professor de português. O ato de publicar está ainda intimamente relacionado ao papel de autoria assumido pelos alunos, fazendo deles atores sociais no processo de comunicação escrita. No espaço escolar, as paredes da sala de aula, os quadros de aviso, os jornais criados pelos próprios alunos podem, por exemplo, tornar-se suportes para a publicação de seus textos. O processo de produção textual e publicação de qualquer texto engloba três fases principais especificadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Especificação das fases de escrita

Fase	Estágios	Especificação
Pré-	<i>Levantamento de ideias (brainstorming)</i>	A partir das condições de produção, estabelecidas nos enunciados, o aluno terá a oportunidade de refletir sobre o tema e o gênero textual que irá produzir. Esse estágio pode ser realizado por meio de discussões em grupo, pesquisas na internet, leituras diversas, atividades escritas ou orais, entre outras estratégias de <i>brainstorming</i> .

<i>escrita</i>	<i>Planejamento (plano textual)</i>	Após o levantamento de ideias realizado no estágio anterior, bem como nas especificações das condições de produção, o aluno deverá produzir seu plano/esquema textual. Esse estágio é essencial para que o texto produzido fique claro, coerente e bem organizado, levando em consideração o gênero textual e os objetivos de escrita.
<i>Escrita</i>	<i>Rascunhos, revisões, edição final e publicação</i>	Inicialmente, o aluno deverá produzir um rascunho do seu texto e, ao longo do processo de escrita até à versão final, este deverá passar por múltiplas revisões, tanto pelo próprio aluno quanto pelos colegas. É recomendado que o professor e os alunos estabeleçam os critérios para tais revisões, de modo que estas sejam centradas não somente em aspectos gramaticais, mas também textuais (organização, coerência, clareza, seleção adequada do léxico, entre outros). Ademais, o aluno deverá ser incentivado a utilizar editores de texto, programas de verificação ortográfica, dicionários <i>on-line</i> e programas de apresentação, no momento de edição da sua produção, levando em consideração o <i>layout</i> adequado ao gênero textual que está sendo produzido e o suporte no qual será publicado. Por fim, os textos produzidos deverão ser socializados entre os colegas de sala, podendo ser afixados em murais da escola, publicados no <i>site</i> da instituição, enviados a amigos e familiares por meio de recursos digitais, entre outros.
<i>Pós-escrita</i>	<i>Sistematização de conhecimentos</i>	Tem como objetivo o desenvolvimento do conhecimento textual e léxico-sistêmico do aluno, por meio da exploração de mecanismos de coesão, articuladores de ideias, modalizadores, tempos verbais, utilização de vocabulário, entre outros, a partir dos textos produzidos pelos próprios estudantes.

Fonte: Adaptado de: Dias (2004, p. 214-216)

Fica evidente, então, o papel ativo do produtor de texto, por meio “do uso de operações linguístico-cognitivas [e discursivo-multimodais], ao longo da produção textual para atender às funções comunicativas básicas do que está escrevendo” (DIAS, 2004, p. 217). Isso é possível através de um trabalho de escrita cíclico, não linear e colaborativo, tendo em vista o aperfeiçoamento do texto para sua publicação (DIAS, 2004).

3. Escrita do português como segunda língua por alunos surdos

De acordo com Salles e colaboradores (2004a), o processo de aquisição do português por alunos surdos não ocorre de maneira natural, isto é, no contato frequente com falantes nativos, mas formalmente no ambiente escolar. Isso acontece porque o contexto no qual estão inseridos possui características especiais, isto é, para eles o português é uma L2, visto que a Libras é a sua L1. Ademais, o modo de ensino/aprendizagem do português deve ser por escrito, levando em consideração não somente a construção de conhecimentos estruturais e lexicais, mas também de aspectos pragmáticos, sociolinguísticos e culturais.

Dessa forma, a proposta educacional da Educação Bilíngue é a mais adequada, tendo em vista que considera a Libras como língua natural dos surdos e parte desse pressuposto para o ensino do português escrito (QUADROS, 1997). Contudo, com a política da Educação Inclusiva do Ministério da

Educação, a qual prevê que os alunos surdos sejam incluídos em escolas regulares, verifica-se a impossibilidade de implementação da proposta bilíngue, visto que:

a inclusão e a acessibilidade dos surdos à educação não se resumem a inseri-los em uma escola de alunos ouvintes; e, quando possível, contratar um intérprete de Libras. Há também as adaptações dos interlocutores no espaço físico, dos materiais, das estratégias em sala de aula, assim como a formação continuada dos professores, contratação de professores especializados (intérprete, professor de Libras, professor de Língua Portuguesa como segunda língua), organização do horário para realização das atividades complementares com o professor especializado, aquisição de recursos materiais (sala de informática, livros e vídeos traduzidos para Libras), projetos que envolvem a comunidade escolar (palestras sobre surdos e cursos de Libras) (ALBRES, 2010, p. 63).

O que se observa, porém, é que os alunos surdos têm apresentado baixos níveis de leitura e de escrita em português, devido à insistência em propostas educacionais que são inadequadas e que focam apenas no desenvolvimento da língua oral, desconsiderando sua condição de minoria linguística e sua potencialidade visual para a aprendizagem de línguas. Ao contrário, deveria ser oferecido um acesso pleno e irrestrito à Libras, além do ensino do português com técnicas de L2 (SILVA, 2017, p. 134).

Levando em consideração especificamente a produção escrita, Salles e colaboradores (2004b, p. 34) apontam que uma das dificuldades encontradas pelos alunos surdos diz respeito à “ligação entre palavras, segmentos, orações, períodos e parágrafos”, ou seja, à organização sequencial do pensamento em cadeias coesivas no português escrito. Isso se deve ao fato de que as línguas orais e as línguas de sinais possuem diferenças estruturais que fazem com que as relações sintáticas não ocorram da mesma forma.

Bernardino (2000) especifica alguns problemas encontrados nas produções escritas dos alunos surdos, tais como: frases curtas, frases sem verbos, falta de coerência na organização das orações, lacunas em partes dos textos, escrita de palavras que não existem, entre outros. Albres (2010) também cita problemas com o léxico, como a falta de vocabulário, ocasionada pela pouca experiência de trocas comunicativas por meio da língua escrita.

Desse modo, é importante que o professor de surdos desenvolva maneiras que garantam a aprendizagem da L2 de forma coerente e efetiva. Para tanto, é necessário que esse profissional explore diferentes gêneros textuais como recursos didáticos, tanto para as atividades de produção quanto de leitura, tratando também de temas que façam parte do universo discursivo do aluno surdo (SALLES *et al.*, 2004b). Nesse sentido, os textos a serem trabalhados pelo docente devem: (1) ser autênticos; (2) estar relacionados com a vivência dos aprendizes, proporcionando um envolvimento pessoal dos estudantes; e (3) estar associados a elementos visuais (imagens, vídeos, animações, gestos, entre outros) (SALLES *et al.*, 2004a).

4. Metodologia

A pesquisa de mestrado da qual o recorte apresentado neste artigo é derivado teve como objetivo “analisar o papel de recursos [digitais] multimodais em um curso sobre produção textual, na modalidade EAD, com foco nos parâmetros da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)” (BARBOSA, 2016, p. 106). Essa modalidade foi a escolhida por melhor oportunizar as interações entre os participantes surdos e entre eles e a professora/pesquisadora. Foi oportuna também para o acesso dos alunos surdos a dicionários *on-line*, vídeos e ao conteúdo do curso, além de seus objetivos e atividades em vários modos semióticos, o escrito, o visual, o gestual, que ampliaram as chances do aprender no AVA customizado para esse fim. O público-alvo eram alunos surdos que estavam cursando ou que já haviam concluído o Ensino Médio e tinham conhecimento, mesmo que básico, da Libras e do português. A pesquisa, de caráter qualitativo/interpretativo, foi realizada por meio de um estudo de caso, método que “investiga um fenômeno contemporâneo (o ‘caso’) em profundidade e em seu contexto de mundo real” (YIN, 2015, p. 17). Neste estudo, o caso é o curso EAD que

projetamos, produzimos e implementamos, e que foi avaliado por profissionais da área do ensino de PL2 para surdos e pelos próprios alunos surdos, ao longo do desenvolvimento das atividades propostas e de sua interação com o *design* do AVA customizado para este fim (BARBOSA, 2016, p. 107).

Para a criação do curso EAD, nomeado “Curso de Redação para o ENEM”, foram seguidas cinco etapas: (1) Criação do conteúdo e das atividades; (2) Customização do *design* do AVA; (3) Avaliação formativa dos profissionais da área do ensino de PL2 para surdos; (4) Divulgação e implementação; e (5) Avaliação formativa dos alunos surdos e correção das redações produzidas pelos estudantes (BARBOSA, 2016).

Foi composto por nove módulos, realizados nos meses de agosto a setembro de 2016, com um total de 45h de aulas virtuais. A divisão dos módulos foi realizada com base nas cinco competências da “Matriz de Referência para Redação do ENEM” abaixo elencadas:

- I Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa;
- II Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa;
- III Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista;
- IV Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação
- V Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos (BRASIL, 2016, p. 89-90).

Além dessas competências, o curso contou com outros módulos voltados para as características do gênero artigo de opinião, as especificidades da redação do ENEM, a publicação da versão final da produção escrita e a opinião dos alunos. Dessa forma, a divisão dos módulos foi realizada conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 – Módulos do “Curso de Redação para o ENEM”

Módulos	Temáticas
1	O gênero artigo de opinião
2	A redação do ENEM
3	Competência I
4	Competência II
5	Competência III
6	Competência IV
7	Competência V
8	Redação Final
9	Sua opinião sobre o curso e certificado

Fonte: Barbosa (2016, p. 114)

O recorte realizado neste artigo discute as produções escritas por dois participantes surdos do curso EAD: (1) M⁶ – sexo feminino, 23 anos, Ensino Médio completo, surdez profunda e surda de nascença; e (2) H – sexo masculino, 19 anos, cursando o 2º ano do Ensino Médio, surdez severa, adquirida antes dos dois anos de idade. A proposta de escrita do curso EAD tinha como tema “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”, solicitada aos participantes do ENEM do ano de 2015, e seguiu o “Modelo Didático de Produção Escrita em Língua Estrangeira” (DIAS, 2004), apresentado na segunda seção deste artigo. Para a realização das atividades de produção textual, Barbosa (2016) utilizou fóruns de discussão e questionários, próprios do AVA *Moodle*, a partir do segundo módulo do curso, sendo que cada estágio de escrita proposta por Dias (2004) foi aplicado em uma semana de aula. Foram ainda utilizados alguns recursos digitais, disponíveis gratuitamente na internet, tais como o *Padlet*, dicionários *on-line*, questionários do *Google Docs*, jogos voltados para o ensino/aprendizagem de português, além do aplicativo *WhatsApp*, com o intuito de que os alunos surdos pudessem utilizar a língua escrita em contextos reais de uso.

Em suma, trata-se do estudo do “Curso de Redação para o ENEM”, cujos participantes são alunos surdos, aprendendo a escrever em português como L2, na modalidade EAD. Em seus nove

⁶ Por motivo de sigilo, Barbosa (2016) utilizou letras do alfabeto para referir-se aos participantes de sua pesquisa. A descrição dos participantes corresponde à época na qual a pesquisa foi realizada, isto é, ao segundo semestre de 2016.

módulos, seu objetivo principal foi o de desenvolver as cinco competências do ENEM, as características do gênero artigo de opinião, a publicação da versão final da produção escrita e a opinião dos alunos.

5. Análise das produções textuais dos participantes surdos

O processo de escrita do artigo de opinião teve início no módulo 2 do “Curso de Redação para o ENEM”. Durante a etapa de pré-escrita, conforme Dias (2004), foi proposto um levantamento de ideias (*brainstorming*) a respeito do tema da redação do ENEM do ano de 2015: “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”. Para isso, foram disponibilizados aos participantes do curso os seguintes materiais:

- a proposta de redação do ENEM 2015 (com suas partes comentadas);
- um vídeo sobre a violência contra a mulher, contendo interpretação em Libras;
- uma reportagem sobre a Lei do Feminicídio;
- um cartaz de campanha contra a violência sofrida pelas mulheres;
- um *link* de acesso à Lei Maria da Penha;
- a sugestão de um *site* que conta a história da vida de Maria da Penha (BARBOSA, 2016, p. 172).

Após os debates sobre esses materiais, foram propostas três questões aos alunos: (1) “Qual sua opinião a respeito da violência contra a mulher?”; (2) “O que você acha que é necessário ser feito para a violência contra a mulher acabar?”; e (3) “Aponte, pelo menos, três providências que devem ser tomadas e quem deve tomá-las” (BARBOSA, 2016, p. 172). As Figuras 2 e 3 apresentam as respostas dos participantes M e H a essas questões.

Figura 2 – Respostas da aluna M: etapa de pré-escrita

- A mulher apaixonada, pensa pessoa é perfeito, ela não sabe como homem é de verdade, depois que homem começa xingar e bater muito na mulher, ela sofre muito mas tem medo e não conta para a família e nem denúncia. Falta de respeito, educação e amor para as mulheres que são muito importantes para sociedade.
- O governo precisa fazer mais leis sobre violência contra a mulher, precisa aumentara punição e ter mais campanhas educativas para ensinar as pessoas ter mais respeito com as mulheres.

Fonte: Barbosa (2016, p. 173)

Figura 3 – Respostas do aluno H: etapa de pré-escrita

è concordo, por que precisa ter proteger as mulheres por que as mulheres são sensível e fraca.
é necessitado de acabar a violência contra as mulheres.

Fonte: Barbosa (2016, p. 173)

Por meio das respostas dos alunos M e H às questões, verificamos que os materiais relacionados à temática da redação, “juntamente com seu conhecimento de mundo, foram importantes para o levantamento de ideias a respeito da violência contra a mulher” (BARBOSA, 2016, p. 173). Na resposta de M, é possível perceber um exemplo de violência sofrida pelas mulheres, além da opinião da participante sobre o assunto, ao dizer: “falta de respeito educação e amor para as mulheres que são muito importantes para sociedade” (*sic*). Ademais, a aluna sugeriu três propostas para acabar com a violência contra o público feminino (criação de leis, aumento da punição aos agressores e divulgação de campanhas educativas) e citou quem deve realizá-las (o Governo). Já o aluno H, mesmo que não tenha desenvolvido sua proposta de intervenção, conseguiu expor sua opinião sobre o assunto, citando que as mulheres são “sensíveis e fracas” e necessitam de proteção. Dessa forma, observamos que, de acordo com Dias (2004), essa etapa de geração de ideias é essencial para que os alunos possam discutir sobre o tema do texto que irão produzir, antes de iniciarem a escrita definitiva (BARBOSA, 2016).

Pode-se acrescentar que a geração de ideias promove a ativação do conhecimento anterior, favorecendo a interação com o conhecimento novo que é um processo indispensável para a construção de significados. Além disso, os participantes aprendem entre si e colaboram para que noções importantes sejam debatidas antes do início da escrita propriamente dita.

A etapa de pré-escrita teve continuidade no módulo 3 do curso, no estágio de planejamento textual das redações. Foi debatida com os participantes, por meio de infográficos e vídeos em Libras, “a importância da criação de um plano, antes da escrita de um texto” (BARBOSA, 2016, p. 175). Em seguida, os alunos foram incentivados a produzir um esquema da redação, seguindo a estrutura do tipo textual dissertativo-argumentativo (título, introdução, desenvolvimento e conclusão). Os planejamentos realizados por M e H são apresentados nas Figuras 4 e 5.

Figura 4 – Planejamento textual do aluno H

A Lei Maria da Penha
 A violência contra a mulher é ocorrência no universal que atinge, confuso, todas as classes sociais, etnias, religiões e culturas, indiferente de desenvolvimento social, também acontecem violência em domestica, familiar, mais ...
 o caso de tipo das violências que acontecem com as mulheres como abuso sexual,física,moral, psicológica, mais ... por caso os homens que devem respeitar as mulheres e não fazer a violência.
 É que mais importante pra ter consciencialização sobre alguns problemas que existe no nosso mundo atual, e esperamos que as pessoas comecem a tomar mais consciência a atenção a estes problemas.

Fonte: Barbosa (2016, p. 175)**Figura 5** – Planejamento textual da aluna M

Título: A violência continua...

Introdução:

- Violência física, emocional e sexual

- Falta de respeito com mulher mais tempo
- Não ter amor com a mulher
- Diferença entre mulher e homem

Desenvolvimento:

causas

- machismo
- cultura do mundo

consequências:

- sofrimento das mulheres
- As mulheres ficam com medo
- Os homens sempre livre

Conclusão :

- lei para acabar com a violência contra a mulher
- Punir as pessoas que maltrata
- ensinar as crianças (meninos) respeito a mulher

Fonte: Barbosa (2016, p. 175)

A partir do planejamento do plano textual realizado por H, verificamos que este não seguiu o formato de esquema, conforme as instruções apresentadas no enunciado da atividade. Entretanto, é possível perceber que

apesar de retirar algumas ideias dos textos motivadores disponibilizados na proposta de redação do ENEM, o aluno conseguiu desenvolver melhor seu texto e suas ideias em relação à temática, se comparado à sua resposta anterior na etapa de levantamento de ideias (BARBOSA, 2016, p. 176).

Em relação ao planejamento de M, verificamos que esta utilizou o formato de esquema e dividiu seu texto em seções, seguindo as partes de um texto dissertativo-argumentativo. Similarmente ao participante H, a resposta de M também se mostrou mais completa e desenvolvida, a partir da inclusão de um número maior de informações, tanto dos textos motivadores quanto do conhecimento construído durante os debates na fase de pré-escrita. Nesse sentido, “a etapa de planejamento textual contribui para que o estudante possa organizar melhor suas ideias em relação ao tema que será [desenvolvido] em seu texto, de maneira mais clara e coesa” (BARBOSA, 2016, p. 176).

O processo de escrita propriamente dito teve início no módulo 4, no qual os participantes aprenderam a importância do rascunho para a produção de um texto e foram incentivados a rascunhar seus artigos de opinião, a partir do planejamento criado no módulo anterior. Os rascunhos de H e M são apresentados nas Figuras 6 e 7.

Figura 6 – Rascunho do aluno H

Violência contra a mulher

Por isso também é importante que se alargue o conceito de violência contra a mulher, para além da agressão e do abuso sexual, introduzindo o conceito de violência racial entre as práticas que produzem danos físicos, morais, psicológicos etc. Nas mulheres vítimas ou em situação de violência.

ei Maria da Penha, número 11.340 foi decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo ex-presidente Lula em 7 de agosto de 2006. Ela promove o aumento no rigor das punições das agressões contra a mulher quando ocorridas no âmbito doméstico ou familiar. A nome da lei foi uma homenagem ao caso da farmacêutica Maria da Penha, que sofreu violência diária pelo marido durante seis anos. Maria da Penha sofreu tentativa de assassinato duas vezes e ficou paraplégica após levar um tiro. A vítima fez a denúncia, mas somente após 19 anos de julgamento, seu marido foi punido com apenas dois anos em regime fechado.

Precisamos tirar a violência contra a mulher da esfera privada, pois é uma questão pública. É também uma questão política. Para desenvolver estratégias, é preciso identificar melhor as vítimas. Muitas ainda não se manifestam, e um caso muitas vezes se aplica a outros.

Fonte: Barbosa (2016, p. 177)

Figura 7 – Rascunho da aluna M

A Violência contra as mulheres continua ...

No Brasil a violência contra mulher sempre foi grande, as pessoas tratavam as mulheres como se fossem inferiores. Os homens não ter amor com a mulher e eles matam, causando para a mulher sofrimento e medo. Tem muita falta de respeito com a mulher.

Os homens que matam as mulheres todos os dias, não tem amor com e a mulher sofre a mulher tem medo sempre. O Brasil está entre os cinco países onde violência contra a mulher é maior. A violência não só física, mas também das sexual e emocional. A mulher é abusada sexualmente e humilhada principalmente pelos seus companheiros.

Para melhorar essa situação é preciso punir as pessoas que maltratam, criar lei para acabar com a violência contra as mulheres e ensinar as pessoas desde crianças respeitar as mulheres com propagandas.

Fonte: Barbosa (2016, p. 178)

O rascunho enviado por H corresponde à cópia do extrato de um artigo da internet, a qual ficou evidente devido ao fato de ele “ter se esquecido de retirar o *link*⁷ [oculto] que acompanha o título, que, inclusive, está em tamanho maior e de cor diferente do restante do texto” (BARBOSA, 2016, p. 178). A professora/pesquisadora do curso entrou em contato com o aluno e explicou que a prática de cópia de textos da internet, sem a menção da fonte, é considerada plágio e solicitou o envio de outro rascunho. Entretanto, o participante não respondeu nem enviou uma nova versão como era o esperado. No caso da aluna M, percebemos que os tópicos apresentados anteriormente em seu planejamento foram desenvolvidos, ao longo dos três parágrafos de seu rascunho, utilizando suas próprias palavras. Isso demonstra que o estágio de planejamento é fundamental para que o aluno tenha mais segurança no processo de escrita, uma vez que este terá em mente, de maneira esquematizada, o assunto a ser escrito e

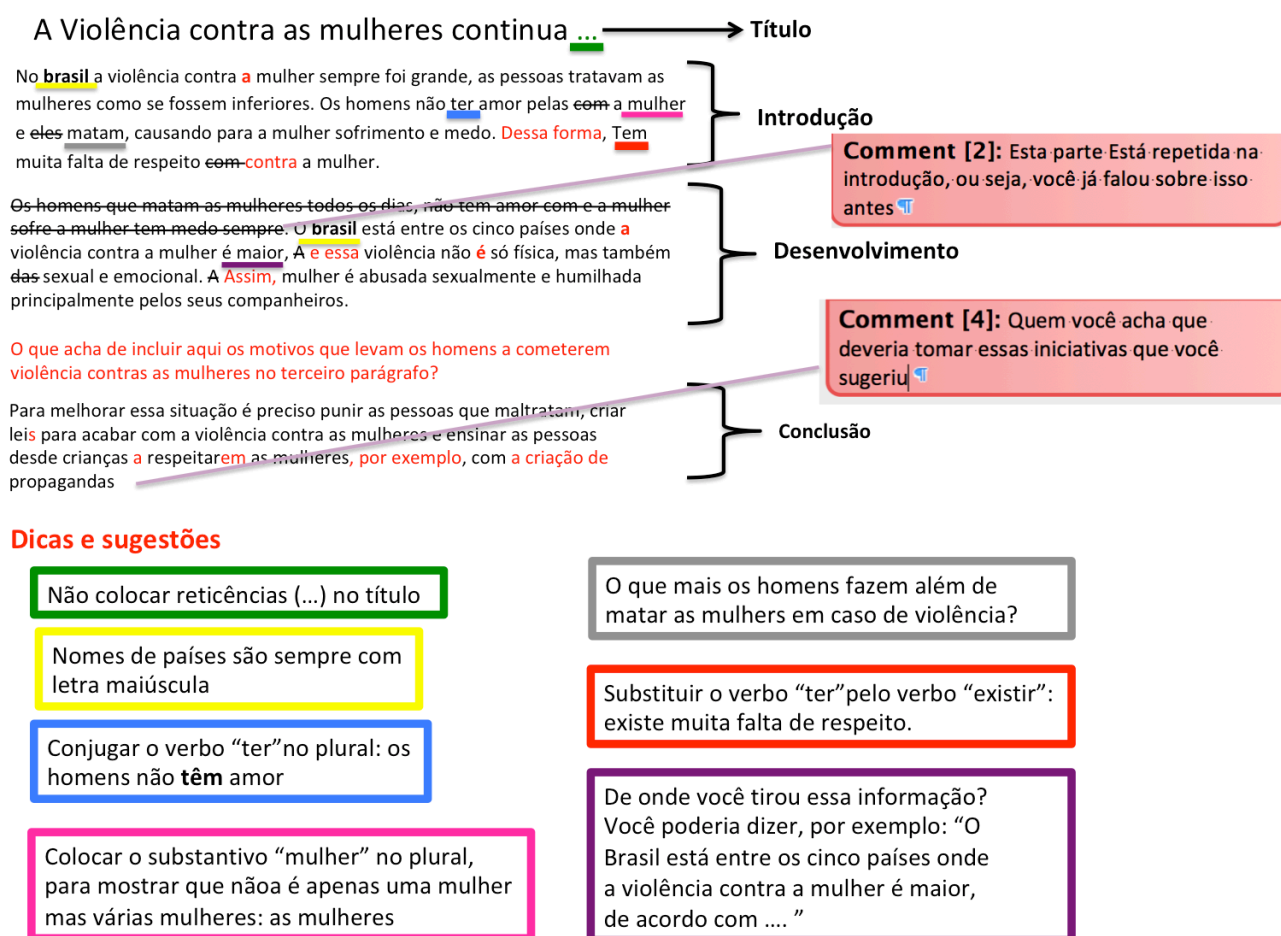
⁷ O *link* que estava oculto no título do artigo do aluno H é:

<<<https://rayannymachado.jusbrasil.com.br/artigos/463439471/violencia-contra-a-mulher?ref=serp>>>.

como irá criar a tessitura multimodal de seu texto, neste caso, um artigo de opinião. O planejamento torna-se, pois, um apoio necessário para a progressão das ideias em um texto coeso e coerente.

No módulo 5, os participantes aprenderam sobre o papel crucial da revisão de um texto e quais passos devem ser seguidos nesse estágio de escrita. Ademais, a professora/pesquisadora realizou a avaliação dos rascunhos dos alunos, propôs algumas sugestões para o aperfeiçoamento de seus artigos e solicitou que eles interagissem no fórum de discussão, dizendo se concordaram ou não com seus comentários. Como o aluno H não enviou um novo rascunho, apresentamos somente os comentários e as sugestões para aperfeiçoamento da versão enviada pela aluna M (Figura 8).

Figura 8 – Comentários avaliativos do rascunho da aluna M



Fonte: Barbosa (2016, p. 181)

A professora/pesquisadora utilizou recursos de realce em diferentes cores, comentários (próprios do editor de texto *Word*), acréscimos e exclusões de palavras, divisão do texto, entre outros, de modo que o participante surdo pudesse revisar seu artigo e torná-lo mais coerente e coeso. De acordo com Silva (2003, p. 133), se aceitarmos o modo “de se expressar do indivíduo surdo e preenchermos as lacunas de seu texto, podemos chegar a uma interpretação coerente com a proposta pretendida”.

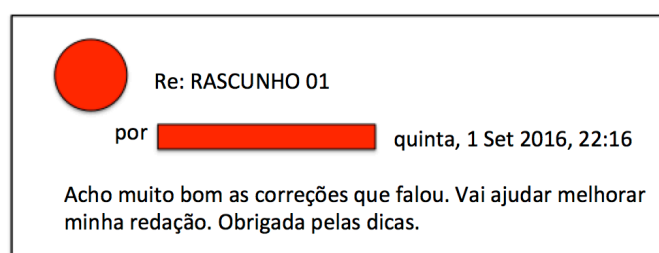
Além do conteúdo discursivo, os comentários da professora/pesquisadora também salientam alguns aspectos multimodais do artigo apresentado anteriormente pela participante M, no estágio de rascunho. Esses aspectos dizem respeito: (1) ao uso de negrito e do alinhamento centralizado do título (que já havia sido realizado pela aluna); e (2) uso de espaços em branco entre os parágrafos (os quais não estavam devidamente demarcados na versão inicial da aluna). O uso de negrito em uma tipografia a torna mais “cheia” ou mais “pesada” e um alinhamento diferente do corpo do texto promovem uma saliência no conteúdo apresentado. Ademais, os espaços em branco inseridos entre os parágrafos auxiliam na organização textual das ideias e, conseqüentemente, tornam a leitura mais fluida, rápida e clara.

Outro aspecto multimodal que poderia ter sido explorado pela professora/pesquisadora diz respeito à inclusão de imagens, tais como fotos, gráficos, infográficos, tabelas, entre outros, no artigo de opinião dos alunos surdos. Contudo, como o curso era voltado para a escrita de redações do ENEM, e estas não permitem a inserção de imagens pelos participantes, a professora/pesquisadora apenas citou esse recurso, durante o desenrolar do curso, e alertou aos alunos quanto à impossibilidade do uso dessa estratégia na redação do ENEM por esta ser redigida a mão.

Nesse sentido, a intenção da professora/pesquisadora, com a utilização dos recursos mencionados, proporcionou o uso de comentários visuais, não passando uma impressão de “certo” e “errado”, mas apontando um caminho que poderia ser seguido para a melhoria das redações produzidas pelos estudantes (BARBOSA, 2016).

Em relação à avaliação fornecida pela professora/pesquisadora, a aluna M postou um comentário no fórum de discussão, apresentado na Figura 9.

Figura 9 – Comentário de M após avaliação de seu artigo



Fonte: Barbosa (2016, p. 182)

O comentário de M demonstra que as revisões realizadas por outras pessoas configuram-se como ações de *feedback* essenciais para que o produtor de textos aperfeiçoe sua escrita e desenvolva melhor os pontos que talvez não estejam tão claros para o leitor. Outro estágio essencial, durante a produção textual, é a reescrita, a qual foi proposta no módulo 6 do curso. Primeiramente, os alunos tiveram acesso

a informações relevantes sobre esse processo de escrita e, em seguida, foram convidados a reescrever seus textos, levando em consideração os comentários da professora/pesquisadora. As reescritas de M e H são apresentadas nas Figuras 10 e 11.

Figura 10 – Reescrita da aluna M

A Violência contra as mulheres continua

No Brasil a violência contra mulher sempre foi grande, as pessoas tratavam as mulheres como se fossem inferiores. Os homens não tem amor pelas mulheres e eles brigam muito com elas, batem e matam, causando para as mulheres sofrimento e medo. Dessa forma existi muita falta de respeito contra a mulher.

O Brasil está entre os cinco países com a maior taxa de violência contra a mulher . A essa violência não é só física, mas também das sexual e emocional. A assim, a mulher é abusada sexualmente e humilhada principalmente pelos seus companheiros.

Isso acontece por que muitos homens se acham superiores às mulheres, porque o machismo existe há muito tempo.

Para melhorar essa situação é preciso punir as pessoas que maltratam, criar lei para acabar com a violência contra as mulheres e ensinar as pessoas desde crianças a respeitarem as mulheres, por exemplo com a criação de propagandas.

Fonte: Barbosa (2016, p. 184)

Figura 11 – Reescrita do aluno H

Continuamente da Violência contra as Mulheres

Em nosso país o Brasil, em atual existe a violência contra as mulheres está continuando, isso é grave, por caso os homens não sabe como é dar o valor pra as mulheres ai só faziam matar, batem e só fica dando a coisas as mulheres ficam sofrem, portanto é falta de respeito e falta de valorizar.

No Brasil sempre acontecem em todos os dias sobre contra as mulheres, mas a contra é de física como geral de sexualmente e emocionalmente, as mulheres não tem como defender, mas só ficam como humilhado o seu companheiro no momento de sexual ou emocional.

Todos os homens pensam que todos os homens são machismos, mas na verdade falta de conhecimento pra viver ser humano e entender no pensamento.

A Lei Maria da Penha existe, mas falta que compartilhar pra todo geral no Brasil, pra saber que todos os homens devem respeitar e valorizar as mulheres, e tem que punir os homens quando maltratar as mulheres, mas concordo de criar a lei para ajuda a proteger as mulheres.

Fonte: Barbosa (2016, p. 184)

A partir da reescrita da participante M, é possível perceber que esta seguiu a maioria das sugestões fornecidas pela professora/pesquisadora no aperfeiçoamento de seu rascunho, tanto em relação aos aspectos gramaticais quanto em relação aos aspectos textuais (organização, coerência, coesão, clareza, uso de articuladores, escolha do léxico, entre outros). Em termos do participante H,

percebemos que, dessa vez, o próprio aluno surdo é o autor do texto postado no fórum. Porém, pelo fato de esse participante não ter enviado seu rascunho, na etapa anterior, seu texto não passou pela revisão da professora/pesquisadora. Assim, é possível observar que a versão final de sua redação possui mais problemas relativos à acuidade “gramatical, coesão, léxico, clareza, coerência, entre outros, [do que a redação de M]” (BARBOSA, 2016, p. 185).

O estágio de edição foi realizado no módulo 7 do curso, a partir da apresentação de um bom *layout*, da sugestão de editores de texto, da indicação do uso do corretor ortográfico e de dicionários impressos ou virtuais, para que as palavras fossem escritas corretamente e sem repetição. Após a edição, a professora/pesquisadora solicitou que os alunos salvassem os artigos produzidos em seus computadores e os postassem no fórum de discussão da aula. Somente a aluna M participou dessa etapa e seu artigo de opinião é apresentado na Figura 12.

Figura 12 – Edição final do artigo da aluna M

A Violência contra as mulheres continua

No Brasil a violência contra as mulheres sempre foi grande, as pessoas tratavam as mulheres como se fossem inferiores. Os homens não têm amor pelas as mulheres e eles agredem as mulheres com palavras, brigam e até matam as mulheres, causando para as mulheres sofrimento e medo. Dessa forma existe muita falta de respeito com as mulheres.

O Brasil é um dos cinco países com maior índice de violência contra as mulheres . Essa violência não é só física, mas também das sexual e emocional. Assim, a mulher é abusada sexualmente e humilhada principalmente pelos seus companheiros.

O machismo que existe há muito tempo faz os homens pensarem que são melhores que as mulheres, pois muitos têm essa cultura.

Para melhorar essa situação os governantes precisam punir as pessoas que maltratam as mulheres, criarem leis para acabar com a violência contra as mulheres e ensinar as pessoas desde crianças a respeitarem as mulheres, utilizando por exemplo propagandas.

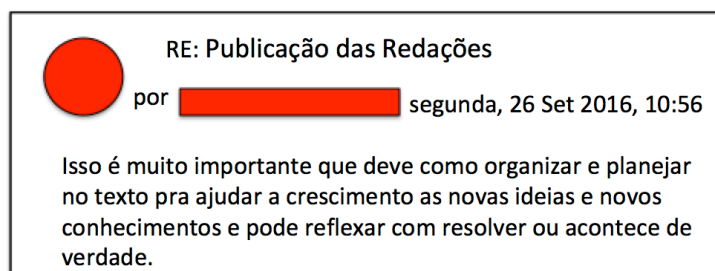
Fonte: Barbosa (2016, p. 186)

Após a leitura do artigo de M, verificamos que a aluna realizou algumas mudanças ao longo do seu texto. Tais mudanças evidenciam que, “provavelmente, a participante fez uso do corretor ortográfico indicado para a reescrita de algumas palavras que estavam incorretas”, bem como parece “ter consultado algum dicionário (impresso ou virtual) para a escolha dos sinônimos que foram utilizados nessa versão de sua redação” (BARBOSA, 2016, p. 187). Por meio da edição realizada por M, percebemos que, assim como aponta Dias (2004), o uso de recursos, como programas de verificação ortográfica, dicionários, editores de texto, entre outros, contribui para o “enriquecimento da produção escrita dos alunos, uma vez que oferecem insumos para a melhoria do texto, além de ser uma nova oportunidade de

aperfeiçoamento e de melhoria das informações apresentadas” (BARBOSA, 2016, p. 188), antes que a versão final seja publicada/divulgada.

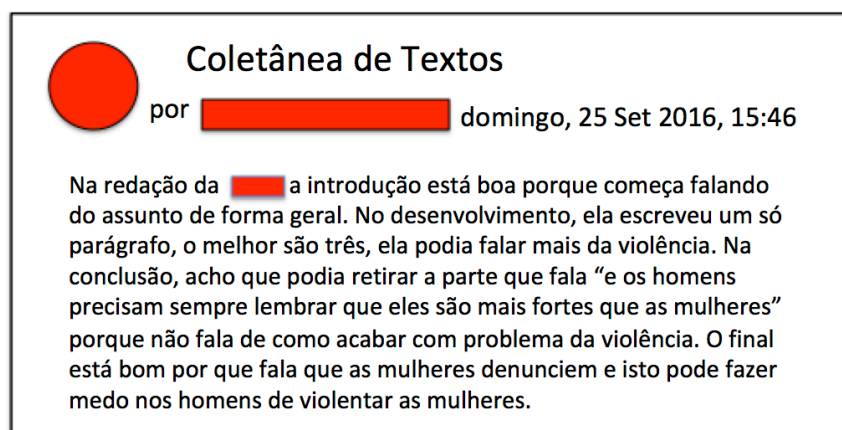
A publicação dos artigos produzidos pelos participantes foi realizada no fórum de discussão⁸ do módulo 8 do curso, a partir de uma coletânea de textos em formato PDF, que recebeu comentários dos alunos, após a leitura. Para tanto, utilizamos a versão de M, enviada na etapa de edição, e a versão de H, enviada na etapa de reescrita, visto que este não realizou a etapa de edição. Os comentários de H e M em relação à coletânea de textos são apresentados nas Figuras 13 e 14.

Figura 13 – Comentário de H na coletânea de textos



Fonte: Barbosa (2016, p. 188)

Figura 14 – Comentário de M na coletânea de textos



Fonte: Barbosa (2016, p. 189)

O comentário de H é voltado para o curso como um todo, já o comentário de M está relacionado ao artigo de uma colega do curso, contendo dicas para melhoria e sua opinião sobre ele. Segundo Dias (2004), é importante que o aluno perceba se seu texto conseguiu atender às suas funções comunicativas

⁸ Outros espaços podem ser utilizados pelo professor de português para a publicação/divulgação das produções textuais de seus alunos surdos, tais como varais de texto, paredes da sala de aula, coletânea em formato de revista para a biblioteca, quadros de avisos da escola, espaços virtuais como *blogs* e *sites*, entre outros.

básicas, o que será possível por meio da leitura de uma segunda pessoa, a qual “irá fazê-lo funcionar linguística e tematicamente para a construção de sentidos” (BARBOSA, 2016, p. 190). Dessa forma, essa etapa colaborativa foi importante para o desenvolvimento da escrita dos participantes surdos.

Por fim, a etapa de pós-escrita, proposta por Dias (2004), foi realizada no módulo 9 do curso, a partir dos comentários da professora/pesquisadora, com base na “Matriz de Referência para Redação do ENEM”, apresentada na seção anterior. Nessa etapa, “o foco [...] foi maior nos aspectos semânticos do que nos [...] gramaticais do [artigo]” (BARBOSA, 2016, p. 192), levando em consideração que o português é a segunda língua dos alunos surdos e buscando atender o que salientam Bernardino e Drumond (2012, p. 6):

Devido às especificidades de aprendiz de segunda língua e à diferença entre modalidades (oral-auditiva e visuo-espacial), o texto escrito do aluno surdo deve ser avaliado relativamente ao seu aspecto semântico. Não deve-se exigir unicamente aspectos ortográficos e gramaticais, não querendo isso dizer que se deva excluí-los. Podemos perceber que, na maioria das vezes, o aluno passa a mensagem pretendida, mas não tem domínio da estrutura sintática, gramatical e da ortografia da nova língua. Isso não pode e não deve prejudicar a avaliação de seu aprendizado (BERNARDINO; DRUMOND, 2012, p. 6).

Os alunos M e H não responderam aos comentários realizados pela professora/pesquisadora no fórum de discussão disponibilizado para este fim. Contudo, no questionário de avaliação final do curso, os participantes relataram que conseguiram aprender a produzir um artigo de opinião e a organizar melhor suas ideias, ao longo da produção do texto, durante o “Curso de Redação para o ENEM”.

À guisa de conclusão

Este artigo discutiu e analisou as produções textuais produzidas por alunos surdos no “Curso de Redação para o ENEM”, implementado na pesquisa de mestrado de Barbosa (2016), a fim de mostrar as etapas de escrita propostas e os resultados obtidos, com base no “Modelo Didático de Produção Escrita em Língua Estrangeira” (DIAS, 2004).

Verificamos que as etapas seguidas, ao longo da produção da redação, proporcionaram aos participantes surdos “um conhecimento maior a respeito do tema a ser abordado, auxiliaram na organização de suas ideias, na obtenção de estruturas linguísticas a serem utilizadas” (BARBOSA, 2016, p. 198) e na percepção de que o aperfeiçoamento do texto ocorre durante o “processo de rascunhos sucessivos, discussões, reflexões e reescritas até chegar à versão final” (DIAS, 2004, p. 215).

Além disso, os participantes do curso tiveram a oportunidade de utilizar sua segunda língua, na modalidade escrita, em um contexto real de uso, de maneira colaborativa, entre seus colegas surdos e a professora/pesquisadora, por meio de comentários, sugestões e diferentes tipos de *feedback*. Nesse sentido, evidencia-se a importância de que os alunos surdos sejam incentivados a escrever textos que

façam parte do seu dia a dia, em diferentes gêneros textuais, com um público-alvo e um suporte de divulgação definidos previamente.

A partir deste trabalho, buscamos contribuir para o ensino de PL2 para surdos, principalmente no que diz respeito à produção escrita, visto que essa área ainda carece de pesquisas que tenham como foco as especificidades de aprendizagem dos alunos surdos, os quais fazem parte de uma cultura visual e necessitam de estratégias de ensino voltadas para os usos sociais da escrita, diante de suas demandas cotidianas na sociedade ouvinte na qual estão inseridos.

Referências

- ALBRES, N. A. 2010. *Surdos e inclusão educacional*. Rio de Janeiro: Arara Azul.
- BARBOSA, E. R. A. 2014. *Novas Tecnologias de Informação e Comunicação e o Ensino de Português para Surdos: Práticas e Concepções de Professores*. Monografia (Bacharelado em Estudos Linguísticos do Português). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.
- BARBOSA, E. R. A. 2016. *Navegando no Universo Surdo: a Multimodalidade a favor do Ensino de Português como Segunda Língua em um Curso EAD*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- BERNARDINO, E. L. 2000. *Absurdo ou Lógica?: Os surdos e sua produção linguística*. Belo Horizonte: Profetizando Vida.
- BERNARDINO, E. L. A.; DRUMOND, M. F. 2012. Curso de Produção Textual e Prática de Português para Surdos: um projeto de extensão. *Anais do II SIELP (Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa)*, Uberlândia: EDUFU, v. 2, n. 1, p. 1-9.
- BRASIL. 2002. *Lei nº 10.436*, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá providências. Brasília, 1 p.
- BRASIL. 2005. *Decreto nº 5.626*, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2005, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 11 p.
- BRASIL. 2016. *Edital nº 10, de 14 de abril de 2016: Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM 2016*. Brasília: Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 90 p.
- CASTRO, C. C. 2015. *Turn on your mobile devices in the English classes: Tweets no processo de escrita colaborativa on-line do gênero personal recount*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- DIAS, R. 2002. *Reading critically in English*. 3.ed., rev. ampl. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- DIAS, R. 2003. *Proposta Curricular de Língua Estrangeira do Estado de Minas Gerais e Currículo Básico Comum (CBC)*. Belo Horizonte: SEE-MG (Manuscrito).
- DIAS, R. 2004. A produção textual como um processo interativo no contexto do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. *Matraga 16*. Rio de Janeiro: Caetés, p. 203-218.
- DIAS, R. et al. 2013. PNLD, 2015. *High Up – Students’ and Teachers’ Books*. Cotia: SP: Macmillan Education do Brasil.
- DIAS, R. et al. 2015. PNLD, 2017. *Team up*. Inglês – Anos finais do Ensino Fundamental. Cotia: SP: Macmillan Education do Brasil.
- DIAS, R. et al. 2016. *Loop - English for Teens / Inglês para o Ensino Fundamental II - Oitavo Ano*. 1. ed. São Paulo, São Paulo: Macmillan Education, 2016. v. 1.

- DUARTE, M. A. T. M. 2017. Aproximando teoria e prática: a utilização da abordagem pedagógica sala de aula invertida pra o ensino do gênero textual biografia em um curso de inglês para fins específicos. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- MARTINS et al. 2013. Algumas tecnologias aplicadas na área da surdez. *Intellectus*, ano 09, nº 25, p. 85-99, out./dez. Disponível em: <<<http://revistaintellectus.com.br/DownloadArtigo.ashx?codigo=303>>>. Acesso em: 12 maio 2019.
- QUADROS, R. M. 1997. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed.
- QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. 2004. *Língua de Sinais: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- SANTOS, V. A. R. A. 2011. Wikis na produção textual colaborativa de notícias on-line em inglês como L2 no meio virtual: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- SALLES, H. M. M. L. et al. 2004a. *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC, SEESP, v.1, (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos).
- SALLES, H. M. M. L. et al. 2004b. *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC, SEESP, v. 2, (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos).
- SILVA, I. R. 2003. Considerações sobre a construção narrativa pelo aluno surdo. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. *Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidade*. São Paulo: Plexus, p.115-146.
- SILVA, G. M. 2017. O português como segunda língua dos surdos brasileiros: uma apresentação panorâmica. *Revista X*, Curitiba, v. 12, n. 2, p. 130-150.
- SKLIAR, C. 1997. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, Carlos (org.). *Educação & Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, p. 75-110.
- WHITE, R; ARNDT, V. 1991. *Process writing*. London; New York: Longman.
- YIN, R. K. 2015. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman.