

OLIVEIRA, José Carlos de. Professor e aluno surdos: escrevendo em português sob a ótica do ensino interativo-comunicativo de línguas. *Revista Intercâmbio*, v.XLIV: 40-63, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

## PROFESSOR E ALUNO SURDOS: ESCRREVENDO EM PORTUGUÊS SOB A ÓTICA DO ENSINO INTERATIVO-COMUNICATIVO DE LÍNGUAS

### DEAF PROFESSOR AND DEAF STUDENT: WRITING IN PORTUGUESE UNDER THE OPTICS OF INTERACTIVE-COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING

José Carlos de OLIVEIRA  
(Universidade Federal de Uberlândia – UFU)  
[carlosoliveira@ufu.br](mailto:carlosoliveira@ufu.br)

**RESUMO:** Este trabalho visa analisar e descrever um processo de ensino e aprendizagem de escrita de resumos envolvendo professor e aluno surdos em contexto acadêmico, a fim de avaliar suas habilidades na produção escrita através de uma intervenção pedagógica interativa. Buscou-se o desenvolvimento da habilidade de escrita observando os aspectos desse processo que podem ser aprimorados mediante uma Abordagem Comunicativa de Ensino com um aluno surdo. O resultado da investigação revelou que por meio de tal abordagem é possível que o aluno surdo consiga aproximar suas produções escritas ao padrão do português, com características semelhantes às produções de alunos ouvintes.

**Palavras-chave:** ensino e aprendizagem de escrita; escrita de língua portuguesa como segunda língua; ensino comunicativo de línguas.

**ABSTRACT:** *This work aims to analyze and describe a teaching and learning process of writing summaries involving deaf professor and deaf student in an academic context, in order to evaluate their writing production skills through an interactive pedagogical intervention. It sought to develop writing skills by looking at aspects of this process that can be enhanced through a Teaching Communicative Approach with a deaf student. The result revealed that under such approach it is possible that the deaf student is able to bring his written productions closer to the Portuguese standard, with similar characteristics to the hearing students ones.*

**Keywords:** *Writing teaching and learning; Portuguese writing as a second language; Communicative languages teaching.*

## 0. Introdução

Este trabalho em Linguística Aplicada voltado ao ensino e aprendizagem de segunda língua (L2), visa analisar e descrever um processo de ensino de escrita de resumos, em contexto acadêmico, através do Ensino Interativo-Comunicativo de línguas envolvendo professor surdo e aluno surdo, possibilitando a identificação de características da escrita do português (L2), bem como a implementação de intervenções pedagógicas.

Através da reflexão sobre a prática docente com relação ao ensino de língua portuguesa para surdos, deu-se a necessidade de compreender os fatores que dificultam a aquisição do português por surdos e de trazer contribuições para a área do ensino de línguas, pois, poucas são as pesquisas desenvolvidas sobre o ensino da leitura e da escrita do português com enfoque na educação de surdos, destacando-se Quadros (1997), Góes (2002), Karnopp (2005), Guarinello (2007), Souza (2008), Almeida (2011) e Bortoni-Ricardo (2012), todas enfocam surdos com nível de escolaridade fundamental e médio.

A grande maioria dos surdos, inclusive eu, durante a fase de escolarização e mesmo nos níveis superiores, somos alunos copistas, cuja produção textual caracteriza-se como um mero produto a ser avaliado pelo professor, no qual se privilegia elementos linguísticos e o uso apropriado dos elementos coesivos (BADGER & WHITE, 2000:153), sendo uma escrita direta, sem a possibilidade de reescrita constituindo-se uma atividade para que o professor teste os conhecimentos do aluno, adotando a correção direta - *correção resolutiva* (SERAFINI, 1994), que era o método mais comum e meticuloso para prover *feedback* escrito (FIGUEIREDO, 1997:117-8).

Assim, verifica-se a necessidade de adaptar e inovar o modo de trabalhar os conteúdos, metodologias, estratégias e didáticas que foquem no ensino da escrita e no desenvolvimento de habilidades comunicativas através da interação professor surdo e aluno surdo, para que melhorem a compreensão e a produção escrita dos surdos em português. É através da escrita que os surdos se comunicam quando há necessidade da prática da oralidade, visto que a grande maioria da população não possui o conhecimento da Libras, logo os surdos usam o português, que é obrigatório no meio acadêmico e nas comunicações oficiais, como sua primeira língua.

Isto posto, buscou-se criar um ambiente de ensino-aprendizagem marcado pela interação através de uma língua comum ao aluno e professor por meios que possibilitassem a interação, tanto no processo de coleta de dados para esse artigo, como para assegurar melhor desempenho nas atividades acadêmicas e sociais do participante que

desejava alcançar melhores resultados em suas atividades através da escrita em português. Talvez, por não saber como resolver a questão de aprendizagem do surdo, as escolas deixam de exigir dele a produção escrita durante o processo de aprendizagem para fins específicos, nos ciclos básicos ao ensino médio, trazendo sérios prejuízos ao desenvolvimento dele.

Portanto, foi proposto um minicurso de português para surdos do curso de Licenciatura em Letras-Libras da Universidade Federal de Santa Catarina, para avaliar suas habilidades na produção escrita através de intervenção pedagógica interativa, já que esses alunos necessitam desenvolver tais habilidades para realizar suas atividades acadêmicas, que exigem produção de artigos científicos e não se sentem preparados.

Optou-se então, pela utilização do estudo de caso (NUNAN, 1992) e da pesquisa-ação participativa e emancipatória (TRIPP, 2005; ROCHA, 2004), tendo a Abordagem Comunicativa de ensino de línguas como perspectiva teórica norteadora para o trabalho com a L2 (Almeida Filho, 2010) e também para contribuir com a construção de uma política de educação bilíngue para surdos através do uso da língua compartilhada Quadros (1997) e Botelho (2010).

Vale dizer que as respostas obtidas através da investigação não podem ser generalizadas a todo e qualquer sujeito surdo.

## **1. A holística da abordagem no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos**

Em todos os níveis de ensino da língua portuguesa escrita para surdos, a leitura e a escrita são as habilidades que mais se fazem necessárias para a realização de estudos, tendo em vista a necessidade de aprimoramentos teóricos, específicos e profissionais. Segundo Alderson (1984: 1), a habilidade ou a capacidade de compreender e de produzir textos escritos é comumente utilizada para avaliar o conhecimento adquirido pelo aprendiz no contexto educacional em todos os níveis. Assim, considera-se a importância social que a leitura desempenha na vida cotidiana, pois, ao produzir um texto escrito, o aluno realiza tanto atividade de escrita, quanto de leitura, colocando-se como um leitor reflexivo que medita sobre o que escreve, como escreve e para que escreve (BAKHTIN, 1979/2003: 333).

No caso dos surdos, em que a escrita em língua portuguesa envolve uma segunda língua (L2), o processo de ensino-aprendizagem torna-se mais complexo, pois as línguas envolvidas são distintas, não só em níveis estruturais, mas principalmente pela modalidade, sendo a língua portuguesa oral-auditiva e a Libras gestual-visual. Além disso, há

que se considerar que os surdos ao se expressarem linguisticamente, apoiam-se basicamente na (corpo) oralidade da Libras que ainda não possui a sua escrita *signwriting* largamente usada e difundida no Brasil. Portanto, optou-se por uma abordagem mais geral e centrada nos interesses do participante, integrando o fazer científico às suas necessidades acadêmicas.

## 2. A escrita e o sujeito surdo

A escrita é uma representação gráfica da linguagem, uma expressão do pensamento e uma representação simbólica da realidade, que medeia a relação dos homens com o mundo (VYGOTSKY, 1987). Ampliando esse conceito, Harris (1986) e Gaur (1987) afirmam que a escrita foi criada para comunicar informações. Assim, percebe-se a importância do sistema nas relações e interações entre os sujeitos nos diversos meios sociais, o que exige dos envolvidos nos processos comunicativos-interativos, conhecimentos específicos da forma escrita de cada idioma. Como afirma Vygotsky, a escrita vai além da grafia das palavras, envolvendo também o domínio de regras da língua, de conhecimentos textuais e de mundo, que são adquiridos através de interações sociais enriquecidas pela prática de leitura compreensível que constitui a base fundamental para a escrita.

Para Ferreiro (1995), a escrita é vista como um objeto cultural, concebendo sua aprendizagem como a apropriação de um novo objeto de conhecimento, com propriedades específicas, para serem usadas como suporte de ações e de interações sociais. Para Ferreiro, não faz sentido diferenciar o ensino da leitura, do ensino da escrita, considerando que, para compreender o sistema da escrita o sujeito realiza tanto a atividade de interpretação como de produção. Além disso, ao escrever um texto<sup>1</sup>, o escritor deve ser capaz de se colocar na posição de leitor, realizando a leitura de seus próprios textos, através da qual poderá perceber os limites de sentido e as possibilidades de alcançar os efeitos pretendidos, estabelecendo um processo de inter-relação entre as duas habilidades (RIOLFI; MAGALHÃES, 2008:99).

O aprendizado "da escrita" da língua portuguesa, no caso dos surdos brasileiros, torna-se imprescindível, para que se tenha acessibilidade no país: aos documentos oficiais, às informações e aquisição do saber, entre outros objetivos (SOUSA, 2008).

Segundo Sousa (2008: 50), escrever em uma segunda língua não é uma tarefa fácil. Esse processo é bem mais complexo do que escrever em uma primeira língua. A autora menciona vários fatores apontados

---

<sup>1</sup> Texto, aqui é usado para caracterizar qualquer tipo de enunciado produzido, não importando a sua finalidade e suas características.

por Weigle (2002), que dificultam a aquisição de leitura e da escrita em L2: fatores afetivos (ansiedade e a apreensão), pouca fluência, fatores culturais e sociais que permeiam os usos da L2 que os aprendizes muitas vezes desconhecem. Para Tedesco & Abreu (2001 *apud* Albres, 2010: 161), a produção textual de adultos surdos apresenta, na sua estrutura argumental, maior dificuldade com relação ao uso de palavras de ligação, tais como: verbos, conjunções, alguns pronomes e preposições. Silva (2001) aponta que a escrita dos surdos em sua estrutura superficial linear apresenta interferência da língua de sinais, resultando em desvios de uso de conectivos, preposições, tempo verbal, concordância verbal e nominal. Há que se considerar que tais ocorrências na produção textual dos surdos não são exclusivas desses sujeitos, uma vez que pessoas ouvintes bilíngues podem apresentar dificuldades similares com relação à escrita de uma segunda língua.

No caso dos surdos, as línguas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem são diferentes, não apenas em termos estruturais, mas também na modalidade. A Libras utiliza exclusivamente o canal visoespacial, e não possui seu sistema de escrita difundido mundialmente, expressando-se então no âmbito da (corpo)oralidade, enquanto o português apoia-se fortemente no oral-auditivo.

### **3. A aquisição da Língua Portuguesa por surdos**

Diversamente do que ocorre com as crianças ouvintes, a grande maioria das crianças surdas, ao ingressar na escola não possui o domínio da língua de sinais, que deveria ser a sua primeira língua (L1), adquirida de forma natural a partir da exposição a sua língua materna (CHOMSKY, 1965).

Com a ausência de uma língua primeira, que lhes serviria como base para o seu desenvolvimento como um todo, essas crianças se deparam com a impossibilidade de construir significações para o que as rodeiam. Ao mesmo tempo, são impossibilitadas de desenvolver sua subjetividade, sendo expostas a um contexto educacional que apresenta um currículo todo direcionado às crianças ouvintes, dificultando a sua aprendizagem em igualdade com as demais crianças.

Logo, a maioria das instituições escolares busca trabalhar a leitura usando o processo de decifração<sup>2</sup>, sem interação comunicativa e

---

<sup>2</sup> "Processo de decifração" - processo pelo qual a leitura é processada em bloco, isto é, letras por letras ou palavras por palavras isoladamente do contexto em que se apresenta no texto (ALMEIDA, 2011, P. 46)

argumentativa<sup>3</sup> (KARNOPP, 2002-2005). Da mesma forma, o trabalho com a escrita é frequentemente baseado em palavras soltas e frases curtas e, descontextualizadas da realidade de vida desses alunos, e ainda, muitas vezes constituída a base de “cópias” do quadro-negro e de cadernos dos colegas, sem, contudo, compreender o significado da língua escrita (VILHALWA, 2009: 22-23).

O que se percebe é um aprendizado mecânico da escrita, envolvendo vocabulário pobre, e pouca ou nenhuma prática escrita no contexto do dia-a-dia, longe da realidade dos alunos. Além disso, a maioria dos surdos brasileiros pertence a famílias de classe média-baixa, com nível de escolarização familiar significativamente baixo, associado à ausência de hábitos da prática de leitura e escrita.

Com a ampliação das redes sociais, principalmente com o surgimento do *WhatsApp*, houve contribuições à aquisição da língua portuguesa escrita por surdos inseridos nos grupos e mesmo em comunicações individuais entre amigos e familiares. No entanto, a escrita desenvolvida e apresentada nessas plataformas apresenta uma linguagem informal, reduzida, mesmo quando produzida por usuários (surdos e/ou ouvintes) de nível superior, não contribuindo para a aquisição e o desenvolvimento de uma escrita que se aproxime ao padrão da língua portuguesa para fins mais formais.

O processo de ensino-aprendizagem da escrita acaba tornando-se um obstáculo para os alunos surdos na escola, na ausência de uma língua comum entre o aluno e o texto escrito, e entre professores ouvintes e alunos surdos, mesmo quando mediado por um intérprete de Libras. Segundo Almeida (2011), a significação “do texto” envolve jogos de linguagem dos sujeitos com a língua-alvo, e, no caso de surdos, condições adversas excluem esses sujeitos da participação desses jogos, submetendo-os a um aprendizado monológico<sup>4</sup> e tornando-os, às vezes, incapazes de construir um texto com sentido “expresso” na língua portuguesa. Consequentemente, falta o domínio da escrita por surdos, que não conseguem se expressar adequadamente diante da ausência de práticas discursivas e argumentativas tanto na L1, como na L2.

Assim, na elaboração de estratégias de ensino de leitura e escrita para surdos, é preciso que sejam desenvolvidas de forma interativa contemplando atividades e conteúdos de interesses e necessidades dos

---

<sup>3</sup> Informações baseadas em minha experiência prévia, como aluno surdo e corroboradas pela experiência de Breno, na entrevista, além de ser depoimento comum da grande maioria dos surdos.

<sup>4</sup> “Aprendizado monológico” - processo no qual o professor é a única referência em sala de aula, desconsiderando as experiências dos alunos com relação as atividades, não o envolvendo no processo de leitura, dando ênfase às técnicas de memorização.

alunos, além disso, faz-se necessário que os alunos possam beneficiar-se de um professor/mediador bilíngue para a construção de suas competências de leitura e escrita.

Dessa forma, cabe ao professor não só mediar as atividades de escrita, mas também motivar os aprendizes a colocar em prática suas habilidades linguísticas, tais como o planejamento, a seleção de ideias, a revisão e a editoração, tendo sempre em mente o contexto de produção (SOARES, 2013: 21). Deve-se também buscar desenvolver habilidades que envolvam, segundo Nunan, (1991 *apud* QUADROS, 1997), o uso do conhecimento de mundo do aprendiz para reconstruir o significado; o uso de diferentes recursos de compreensão; a relação de conteúdo do texto com o seu conhecimento e o contexto geral que cerca o tópico; e a identificação da intenção retórica ou funcional de sentenças individuais e do texto de forma global.

Outros aspectos a serem desempenhados pelo professor estão relacionados à teoria de Krashen (1982), tais como a noção de "filtro afetivo", "monitoramento" e, "hipótese do insumo compreensível".

Esses três aspectos para aquisição de uma L2 compõem a teoria de aquisição proposta por Krashen, sendo importantíssimos para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita por surdos, pois destacam como a mediação e a interação com o professor podem possibilitar ao aprendiz surdo um aprendizado significativo.

Outro fator é o processo de reescrita que segundo Buarque (2015: 18) merece atenção especial do professor na forma de orientar o aluno a reescrever suas produções textuais, pois além de apresentar dificuldades na escrita, a atitude dos alunos frente à escrita que produzem não parece ser a de espontaneamente reler as versões dos textos e as orientações dos professores, mas enfocam naquilo que parece lhes chamar mais a atenção (ABAURRE, 1997: 32). Nesse sentido, o professor deve se atentar aos elementos estruturais, como ao sentido e aos elementos linguísticos-discursivos empregados pelo aluno na produção de seu texto, levando-o a compreender os efeitos da língua e o contexto de sua própria produção.

#### **4. Estratégias de escrita**

O que se observa através das condições e possibilidades de apropriação de habilidades de escrita é a necessidade de se desenvolver estratégias de escrita que possibilitem aos aprendizes surdos atingirem níveis de letramento compatíveis com seu grau de escolaridade.

Ressalto que antes de adotar qualquer estratégia de ensino, faz-se necessário que o professor tenha uma língua comum<sup>5</sup> a compartilhar com os aprendizes, para que se estabeleça uma comunicação compreensível e, através dela, relações afetivas compatíveis a cada situação de ensino-aprendizagem, possibilitando a participação plena desses sujeitos não somente nesse processo, mas também nos diferentes papéis que assumem na sociedade. Segundo Cazden (1998 *apud* BORTONI-RICARDO, 2008: 45), a mediação pedagógica:

Representa uma oportunidade para induzir o aluno a novas formas de pensar, de analisar, de categorizar, e ainda há uma diferença crucial entre ajudar um aluno a dar uma resposta e ajudá-lo a atingir uma compreensão conceitual que lhe permite produzir respostas corretas e pertinentes em situações semelhantes (BORTONI-RICARDO, 2008: 45)

Em se tratando de mediação pedagógica com alunos surdos, uma das formas do professor atingir esse objetivo é através do uso da Libras.

Um dos primeiros passos para se produzir um texto é ativar as habilidades linguísticas do aluno, tendo em mente o contexto de produção (WHITE e ARNDT, 1991: 5), além de um conhecimento prévio compatível com as atividades propostas.

Embora na escola o aluno seja o protagonista, em um processo interativo, a construção conjunta do processo de escrita envolve o professor que, juntamente com os aprendizes, constroem significados mais amplos e complexos e dominam procedimentos para compreender e interpretar a realidade (EDWARDS; MERCER, 1988), na qual, segundo Coll (1990), o professor exerce a função de guia. Estendendo esse conceito, Rogoff (1984) explicita essa tarefa de participação “guiada”, cuja tarefa envolve mediar as situações de escrita, escrever com os aprendizes, discutir com eles o significado e o sentido dos textos e compartilhar conhecimentos, como um processo de tarefa compartilhada, que, segundo Solé (1998), consiste na transferência de competência e controle da atividade do professor para o aluno. Nesse processo, o professor atua como modelo, buscando estimular a participação dos aprendizes para que eles se tornem escritores competentes e autônomos.

A prática dessa habilidade deve estar relacionada a significados com uma dimensão afetiva relevante ao aprendiz. Assim, é importante a oferta de material e de propostas que despertem o interesse do aluno e que ao mesmo tempo lhe proporcionem desafios, acrescentando-lhe algo novo. Como afirma Solé (1998: 43) “parece-me que uma atividade

---

<sup>5</sup> Língua comum no presente estudo refere-se ao conhecimento e o uso da Libras, ao conhecimento da cultura e da identidade dos aprendizes surdos.

de [escrita] será motivadora para alguém se o conteúdo estiver ligado aos interesses da pessoa que tem que [escrever] e, naturalmente, se a tarefa em si corresponde a um objetivo”.

Palincsar e Brown (1984) propõe o modelo de ensino recíproco (modelo compartilhado), no qual o aluno assume papel ativo e o professor papel de modelo de como solucionar determinados problemas, ajudando a manter os objetivos da tarefa de escrita, centrando a discussão no texto e garantindo o uso e a aplicação das estratégias que tenta ensinar, supervisionando e orientando os aprendizes, objetivando que eles assumam a responsabilidade e o controle da tarefa correspondente.

Colocando em prática, após a leitura do texto, outras estratégias como: regras de omissão ou suspensão, substituição, seleção e de elaboração, com o intuito de se obter as ideias principais do texto (BROWN; CAMPIONE; DAY, 1983). Brown (1994) e Ur (1991), esclarecem que a escrita deve ser vista não como um produto pronto acabado, mas como um processo que se constrói na interação comunicativa entre os atores envolvidos no processo.

Ampliando o conceito de texto como processo, Soares (2013: 21), afirma:

o texto final é resultado de um processo cognitivo dinâmico e não-linear que se desenrola, didaticamente falando, em quatro estágios recursivos: (a) a *pré-escrita*, (b) o *rascunho* (primeira versão), (c) a *revisão* (reelaboração do rascunho) e (d) a *editoração* (limpeza e correção dos erros linguísticos).

Nota-se a importância do trabalho conjunto professor-aluno durante todo o processo de produção textual, em que ambos devem assumir o papel de leitores e escritores ativos para a compreensão dos efeitos de sentido, da estrutura e do contexto de produção.

## 5. O Ensino Comunicativo de Línguas - ECL

Segundo Almeida Filho (2011), entende-se por abordagem “um conjunto de pressupostos teóricos, de princípios, e até de crenças, ainda que só implícitas, sobre o que é uma língua natural, o que é aprender e o que é ensinar outras línguas”, tratando da adoção de princípios de como se ensina e de como se aprende uma língua. Para Richards e Rogers (2001)<sup>6</sup>, abordagem refere-se a uma concepção de língua e de aprendizado de línguas, ajudando a definir os objetivos e o programa de estudo, o tipo de atividades adequadas, o papel do professor, do aluno e dos materiais envolvidos no processo, além de

<sup>6</sup> 1ª edição publicada em 1986.

prever procedimentos/técnicas, recursos e estratégias de ensino e aprendizagem compatíveis com a abordagem.

A Abordagem Comunicativa, aqui denominada de Ensino Comunicativo de Línguas, tem por característica o foco no sentido, no significado e na interação entre os sujeitos que estão envolvidos no processo de ensinar e de aprender uma nova língua. O ensino comunicativo organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações autênticas na interação com outros falantes dessa língua. Além disso, este ensino não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua, embora não descarte a possibilidade de criar na sala de aula momentos de explicitação de regras e de prática da gramática, dos pronomes e das terminações de verbos, entre outras. (ALMEIDA FILHO, 2010)

Segundo Silveira (1999), a partir dos anos 70 cresceu o interesse pela compreensão das funções sociais da linguagem, em suas diferentes funções comunicativas e objetivos de comunicação. Logo, é importantíssimo oferecer ao aprendiz textos e situações autênticas, da vida real, para que consigam de fato interagir fora do contexto do ensino, e sejam levados ao entendimento e à compreensão da língua como usada na cultura-alvo. Marcuschi (2005), destaca a necessidade de uso cotidiano de formulários, anúncios, receitas, carta comercial e pessoal, aula expositiva, bilhete, conversação espontânea, piada, lista de compras, bate-papo por computador, e-mail, mensagem de celular, entre outros que possibilitam alcançar o objetivo de estar apto a usar leitura e escrita na vida cotidiana.

O ensino comunicativo tem como característica, viabilizar o ensino das quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) e levar o aprendiz a interagir e adquirir competência comunicativa na língua alvo. Porém, no caso das pessoas surdas, na modalidade de educação bilíngue, as habilidades orais talvez não são trabalhadas no contexto escolar, já que o uso da Libras, nas interações comunicativas dos surdos, substitui o uso da língua oral falada, sendo usada então para a aquisição e o desenvolvimento da segunda língua na modalidade escrita. Trabalhar sem o uso da língua materna do aluno no ensino de segunda língua não favorece a interação entre essas línguas (L1 e L2), não parece propiciar a aprendizagem significativa da L2. Portanto, no caso de alunos surdos, é necessário que o ensino da L2 seja mediado pela L1, como sustenta Souza, (2008: 205). Além disso, no ensino comunicativo, a tradução para a língua materna é considerada uma atividade comunicativa, conforme sustenta Widdowson (1991: 216), sendo necessário o uso da L1 (SOUSA, 2008: 195).

Salles *et al.* (2007: 103) afirma que o ensino interativo, que engloba os princípios do ensino comunicativo, redireciona o foco da aprendizagem para o próprio processo interativo. A aprendizagem dá-se mediante a construção do discurso baseado em trocas e interações, fazendo com que o aluno vivencie a interação na sala de aula, transformando esse ambiente em realidade discursiva, aproximando-o da realidade habitual.

No ensino comunicativo e interativo, o texto escrito e o diálogo têm o papel de fornecer a contextualização da língua e de apresentar a realidade sociocultural ao aluno, envolvendo-o com o tema, provocando reações e permitindo que manifeste suas opiniões, enfatizando a prática da comunicação através de conversas reais e espontâneas, levando-o a se comunicar na língua alvo, capacitando-o a usá-la em situações reais ao interagir com outros falantes da língua.

No minicurso em voga, o diálogo em Libras ocorreu através de textos autênticos. As atividades foram desenvolvidas para que o participante se sentisse estimulado a participar, sem que isso fosse prescindido da iniciativa do professor. O aluno é visto como um parceiro ativo a ser motivado para descobrir e aprender de forma consciente e criativa a L2 e o professor não é um mero transmissor de conhecimentos, pois assume a função de mediador interativo no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo o diálogo entre professor-alunos e alunos entre si, considerando os interesses e as experiências dos alunos sem desviar da sistematização dos conteúdos nos programas de ensino (FREIRE, 1987).

## **6. Metodologia**

O processo envolveu o desenvolvimento de atividades partindo do entendimento da necessidade e interesse do participante da pesquisa. Para isso, desenvolveu-se atividades de ensino de produção de resumos mediante a utilização de estratégias de escrita através de minicurso. Ao longo das atividades, foi-se buscando fatores que facilitavam ou dificultavam o desempenho do participante, envolvendo também a avaliação da prática docente, na qual buscou-se identificar quais aspectos poderiam ser aprimorados por meio do processo de ensino interativo de escrita com o aluno surdo. Assim, optou-se pela metodologia da pesquisa-ação participativa e emancipatória, pois permite trazer tanto o aluno quanto o professor como objeto de avaliação, colocando o processo de pesquisa como foco de reflexão, dando maior abertura para que os rumos da pesquisa sejam determinados pelo próprio sujeito de pesquisa, com base em suas reações diante das atividades de intervenção (TRIPP, 2005, GIL, 2006)

A opção pelo estudo de caso, deve-se ao fato da dificuldade de reunir um grupo de acadêmicos surdos num curso regular, dado o desinteresse geral desses alunos com o português, por experiências negativas no passado. Neste sentido, o vínculo afetivo e a ótima relação pessoal entre pesquisador e o participante da pesquisa, propiciou considerações mais aprofundadas dos aspectos mais subjetivos do processo.

Para Johnson (1992: 83) a metodologia de estudo de caso é flexível, adequando-se a complexidade de fatores peculiares aos envolvidos nos processos, possibilitando ainda captar dimensões mais subjetivas que passariam despercebidas numa abordagem mais geral, considerando ainda que os interesses do sujeito de pesquisa são tão relevantes quanto os do pesquisador.

O desenvolvimento do minicurso envolveu um surdo sinalizante<sup>7</sup> da Libras (L1) e da língua portuguesa (L2) e um professor surdo nas mesmas condições bilíngue, em um processo de produção escrita em português para fins acadêmicos, contando com 40 encontros que variaram entre 2 e 4 horas num período de aproximadamente 15 meses.

Os instrumentos de coleta de dados foram: um conjunto de atividades de produção de resumos seguindo três momentos distintos— (I) *atividades avaliativas*<sup>8</sup>: 5 atividades de escrita (4 resumos, 1 redação); (II) *atividades interventivas*: 3 atividades de escrita (3 resumos); (III) *atividades expositivas interativas*.

Para a realização das atividades escritas foram usadas as estratégias proposta por Van Dijk (1983): omitir, selecionar, generalizar e construir ou integrar, trabalhadas também nos encontros de intervenção. Mesmo em atividades avaliativas, o participante solicitou mediação para esclarecimentos de dúvidas, nestes casos os momentos de interação se deram num processo de "tarefa compartilhada", conforme Solé (1998, p. 141) e, pelo uso de estratégias de leitura e produção de resumo proposta por Palincsar e Brown (1984), Edwards e Mercer (1988), Coll (1990) e Van Dijk (1983).

Para a realização das atividades escritas, também foram feitas atividades de leitura, as quais, seguimos modelo de ensino recíproco, num processo de leitura compartilhada: ler, resumir, solicitar esclarecimentos e prever, conforme Palincsar e Brown (1994), sendo ainda permitido o uso do dicionário após a tentativa de compreensão através de estratégias de leitura como um processo de construção

---

<sup>7</sup> Sendo a Libras uma língua visualmotora, optei pela expressão "sinalizante".

<sup>8</sup> Optei, por questões de didática de apresentação, em abordar os resultados em termos de "atividades avaliativas" e "interventivas", mas com diferença de grau e não de gênero.

conjunta (EDWARDS; MERCER, 1988), em que o professor-pesquisador exerce a função de guia (COLL, 1990).

Para a atividade de produção livre (redação), após apresentar o tema, solicitei a Breno que realizasse a atividade em Libras (filmada)<sup>9</sup> e em português (escrita), podendo escolher em qual língua redigir primeiro. Foi também explicada a estrutura básica para a redação: introdução, desenvolvimento e conclusão (SILVA, 2008:39), no entanto, essa atividade não trata de fazer comparação entre o desempenho de Breno em uma ou outra língua, mas sim, verificar em qual língua ele apresenta maior liberdade de expressão de suas ideias.

## 7. Análise

Será apresentada por grupo de atividades e não pela ordem cronológica pela extensão do trabalho e pela opção em abordar os resultados em termos de “atividades avaliativas” e “atividades interventivas”, com diferença de grau e não de gênero. O método de análise qualitativa foi adotado por ser um estudo de caso, cujo desdobramento do processo interativo é determinado pelo participante da pesquisa, sendo que o resultado da análise de uma ação determina os procedimentos e os conteúdos da ação seguinte.

Na análise dos dados, referentes às atividades avaliativas, buscou-se identificar as características do texto escrito, o aspecto linguístico e as estratégias de compreensão e de produção escrita a serem trabalhados com ele. Na análise da produção livre<sup>10</sup>, procurou-se identificar em qual língua o participante expressaria melhor suas ideias e seus conhecimentos linguísticos e textuais.

As atividades de caráter interventivo foram analisadas tendo como base os princípios do ensino interativo-comunicativo de línguas e estratégias de leitura e produção de resumos, conforme Almeida Filho (2010), Palincsar e Brown (1984), Edwards e Mercer (1988), Coll (1990), Van Dijk (1983) e Solé (1998), dentre outros que apregoam o uso dessas abordagens e estratégias. Em análise geral dessas atividades, procurou-se verificar de que forma os princípios de Ensino Comunicativo/Interativo de Línguas, através de um vínculo linguístico e identitário interativo, estiveram presentes nas mesmas, considerando

---

<sup>9</sup> Sendo a Libras uma língua de natureza viso-espacial, não possuindo um sistema convencional de escrita largamente difundido no Brasil, essa atividade foi filmada para registrar a produção da redação nessa língua.

<sup>10</sup> Destaca-se que não é objetivo do presente estudo usar essa atividade como uma atividade comparativa entre o desempenho do participante em uma ou outra língua, mas apenas verificar em qual língua ele apresenta maior liberdade de expressão argumentativa (suas ideias e seus conhecimentos linguísticos e textuais). Por isso, será analisado detalhadamente apenas o texto escrito em português.

os encontros realizados durante o minicurso, nos quais foram desenvolvidas atividades de leitura, escrita e de resposta a perguntas formuladas.

## **8. Análise das atividades avaliativas**

Os dois resumos produzidos pelo participante apresentaram boa estrutura, com introdução, desenvolvimento e conclusão, porém houve a reprodução excessiva do texto original e redundância de informações, constituindo-se basicamente uma cópia ou sucessão linear de trechos do texto original, demonstrando que, ainda que tenha compreendido o texto lido através da leitura silenciosa, verificada pela leitura mediada com o pesquisador, parece que a sua compreensão fluiu apenas do texto para o leitor (*bottom-up*), não expressando seus argumentos e conhecimentos sobre o assunto abordado no texto, conforme Motta-Roth (1991: 92) e Kleiman (1989: 23-25).

Essas produções iniciais apresentaram ainda alguns usos inconsistentes de conectivos, pronomes e preposições, revelando uma dificuldade particular com a produção de resumos e resenhas, o que corrobora com Silva (2001: 46) ao afirmar que:

para produzir um texto, não basta a justaposição de palavras e sentenças soltas, mas que o mesmo exige operações complexas, como a de manipular recurso para articular, de forma coesa e adequada, de modo a produzir sentido.

Em concordância com Tedesco e Abreu (2001 *apud* ALBRES, 2010: 161), que ao analisarem a produção textual de surdos adultos, constataram que, os textos analisados não apresentavam problemas na relação verbo-complemento e as dificuldades apareciam com maior frequência nas palavras de ligação, em alguns verbos, conjunções/conectivos, alguns pronomes e preposições.

Portanto, o foco da intervenção foi direcionado para a questão dos conectivos em atividades de leitura e escrita, a partir de textos acadêmicos da área de interesse do participante, por ser imprescindível para a compreensão e produção desses textos.

Considerando as dificuldades iniciais, foi decidido juntamente com o participante pela produção de uma redação que abordasse um assunto bem familiar a ele "Artigos Científicos em Libras", que deveria ser produzida nas duas línguas envolvidas no processo, de modo que uma produção não se caracterizasse uma tradução da outra. Ele decidiu produzir primeiro em Libras e posteriormente em português escrito, para verificar em qual das línguas demonstraria mais

familiaridade/habilidade para expressar seus conhecimentos linguístico e textual.

Na estrutura da redação observou-se um texto bem organizado com introdução, corpo ou desenvolvimento e conclusão, incluindo o fechamento do texto com sua opinião e uso mais adequado de elementos argumentativos e ausência de redundâncias. No entanto, sabe-se que na produção escrita houve a possibilidade de retextualização, Breno mostrou ter conseguido expressar seus conhecimentos, organizar as ideias e estabelecer coerência, estruturando o texto de forma adequada e compreensível em português com poucos desvios no uso de determinadas palavras ou expressões.

Nas duas atividades finais de produção de resumo (terceira e a quarta), nos textos produzidos pelo participante, a terceira, ainda apresentou forte interferência (cópia) do texto original, redundância e ausência e/ou uso inadequado de elementos argumentativos. Então, sugeriu-se que ele reescrevesse o texto como um processo de retextualização, a partir da participação interativa mediada pelo professor pesquisador.

Após a reescrita, observou-se algumas redundâncias e transparece cópia do texto original. No entanto, o resultado foi um texto mais organizado e estruturado argumentativamente, o que evidencia a apropriação das habilidades e estratégias de produção de resumos trabalhadas durante o processo de intervenção mediada pelo pesquisador.

Embora mantendo as características do gênero, num processo de reflexão que envolveu operações que, conforme afirma Dell'Isola (2007: 10), evidenciam um funcionamento sócio pragmático do texto e da linguagem, por meio de estratégia de criação de outros contextos ou situação que contextualize o contexto tomando-o como um acessório ou solução adotada face à falta de alternativas impostas pela ausência de um vasto vocabulário (BOTELHO, 2010: 63).

Apesar do participante ter apresentado evolução nas habilidades de produção escrita, decidimos que a quarta e última atividade de resumo seria realizada a partir de um texto intermediário em Libras e sua versão transcrita em glosas<sup>11</sup> em português, e não com base diretamente no texto original.

---

<sup>11</sup> Por meio da utilização do *software* ELAN — Eudico Linguistic Annotation, ferramenta de anotação que possibilita criar, editar e visualizar anotações de dados de vídeo e áudio, desenvolvido na Holanda pelo Instituto de Psicolinguística Max Planck, projetado especificamente, para análise de línguas e da língua de sinais e de gestos, com a finalidade de fazer anotação, análise e documentação de dados (QUADROS; PIZZIO, 2009).

Assim, após a leitura silenciosa do texto, o participante solicitou esclarecimento sobre alguns conceitos que foram discutidos de forma interativa. Após a filmagem da leitura, o vídeo foi transcrito por meio de glosas em português pelo próprio participante e, a partir das glosas, ele elaborou o texto resumo sem recorrer ao texto original, vendo-se forçado a produzir o resumo descrevendo as ideias principais do texto, organizando-o e usando seus conhecimentos referentes aos elementos coesivos, estruturando-o de modo compreensível sem o suporte do texto original, resultando em um texto bem estruturado. Entretanto, ele solicitou que fizesse uma avaliação rápida e que sugerisse possíveis alterações no texto para melhorar sua estrutura. Então, novamente de forma interativa, foi mediada algumas pontuações, discutindo possíveis modificações, oferecendo opções de termos e expressões que poderiam ser usados em cada caso.

O participante participou ativamente desse momento, interagindo e apresentando opções a partir de seus conhecimentos e das pistas que lhe eram oferecidas, sendo que ele mesmo escolhia os elementos e expressões a serem inseridas no texto, fazendo as alterações sozinho, produzindo um texto com uso adequado dos conectivos e a presença de elementos argumentativos, evidenciando sua compreensão acerca do processo e das estratégias de resumo, apropriando-se melhor do uso da escrita para fim específico, conferindo sentido e relevância ao texto resumido, resultado de seu esforço e interação durante todo o processo da pesquisa. Além disso, devido às atividades estarem inseridas num contexto comunicativo real, o participante sabia que seus textos deveriam comunicar algo, pois seriam usados em discussão da disciplina que ele participava no curso de Letras-Libras.

## **9. Análise das atividades interventivas**

O foco do processo de intervenção estava centrado no aluno participante, o desenvolvimento do programa e do conteúdo dos encontros foram determinados por ele, o cronograma pré-definido conforme sua disponibilidade e o conteúdo de acordo com sua necessidade de aprendizagem em face às dificuldades na realização de suas atividades acadêmicas, exceto o conteúdo das atividades de intervenção referentes aos conectivos, os textos para leituras referentes às metáforas e expressões de sentido figurado, bem como as atividades de resposta às perguntas formuladas a partir de excertos de textos.

Os 40 encontros realizados durante o processo de intervenção não compreendem necessariamente a 40 atividades, a maioria das atividades exigiu vários encontros para serem concluídas. Todas as atividades desenvolvidas durante os encontros se deram de forma

interativa com a participação ativa do participante, proporcionando uma discussão aberta, em que tanto o pesquisador quanto o participante criavam exemplos a partir de um dado elemento linguístico abordado, de uma atividade apresentada, realizando discussões, pesquisas em livros, dicionários e até na *internet*.

Um aprendizado compartilhado não significa dependência do aluno, mas sim a busca de uma interação significativa e de estratégias que possibilitem ao aprendiz autonomia em situações semelhantes, quando não dispõe de mediação para sanar suas dúvidas. A inversão do papel professor-aluno de assumir a responsabilidade por conduzir as atividades fazendo com que o aluno assumira o comando das tarefas como um processo de ensino recíproco (PALINCSAR; BROWN, 1984) e participação guiada (ROGOFF, 1984) contribui com a autoestima e a autonomia do aprendiz.

Assim, ao invés de apresentar sentenças com opções de respostas pré-definidas, foram discutidos o sentido das sentenças com intuito de proporcionar ao participante a possibilidade de identificar as respostas adequadas a cada situação, além de oferecer pistas para que ele completasse as sentenças de forma mais dialógica, como afirma Bortoni-Ricardo *et al* (2012: 179), através da mediação no processo de “ensino-aprendizagem”, o aluno torna-se capaz de construir os significados, relacionando-os aos contextos comunicativos nos quais se vê envolvido.

Durante o processo interventivo-interativo as línguas envolvidas tiveram papéis definidos, o português na modalidade escrita foi a língua alvo, a Libras a língua de instrução, como afirma Guarinello (2007: 58), “mesmo que os surdos não tenham tido a oportunidade de aprender a língua de sinais precocemente, é nela, e não na língua processada pelo canal auditivo-oral, que a grande maioria se baseia para ler e escrever”. Botelho (2010: 109), reforça que a Libras se constitui na língua de significação para o surdo, permitindo a ele construir sentidos em relação à leitura e à escrita em português, tendo sido benéfico o uso de uma língua comum compartilhada.

## **10. Conclusão**

Segundo Karnopp (2005) e Vilhalwa (2009), os surdos pouco se beneficiam do ensino de uma escrita significativa na escola regular, pois as atividades de escrita são realizadas minimamente pelos professores por considerarem que os surdos apresentam uma dificuldade intrínseca de escrever. Para sanar essa dificuldade, seria necessário, inicialmente o estudo do vocabulário, da gramática e da estruturação das frases em

pequenos textos que, geralmente, é à base de cópias ou de transcrições.

Fato semelhante ocorreu com o participante deste estudo, inserido na escola regular, pois, foi o único surdo em sala e não teve acompanhamento de profissional tradutor intérprete de Libras, assim não experienciou atividades de leitura e escrita, como uma prática cotidiana no contexto escolar, e, quando envolvido em atividades discursivas, era carente de uma língua compartilhada para esclarecer suas dúvidas com professores e colegas (BOTELHO, 2010: 68), por todos esses motivos chegou à universidade com dificuldades e insegurança para desenvolver atividades de escrita.

Durante este estudo, os encontros realizados através de uma língua compartilhada parecem ter alcançado ótimos resultados, sendo bem aproveitados pelo participante, que demonstrou ter se apropriado tanto de aspectos linguísticos e discursivos específicos da língua portuguesa escrita, quanto da dimensão motivacional no tocante à compreensão e ao uso dessa língua.

Os resultados obtidos com o processo de intervenção sugerem que o uso das estratégias de escrita mediadas pelo professor-pesquisador, à luz do ensino comunicativo, beneficiou o aprendizado da escrita em língua portuguesa pelo participante, evidenciando que o uso dessa abordagem pode ser eficaz também para a aprendizagem de língua por surdos. Mostra também que esse processo parece ter contribuído para a melhoria de sua competência na língua portuguesa, da sua autoestima e autoestima diante dessa língua.

Ao longo do processo de intervenção, o participante foi adquirindo disposição para escrever, o que corrobora com as pesquisas de Guarinello (2007) e de Souza (2008) sobre o ensino de escrita para surdos numa perspectiva interacionista. A escrita foi encarada como um desafio, proporcionando momentos de reflexão sobre a língua, despertando o uso criativo de estratégias, usando diferentes recursos para compreender os textos lidos e elaborando seus textos escritos em português (L2), resultando em mais expressividade ao estruturar tais textos.

Embora os elementos gramaticais tenham sido trabalhados durante o processo de intervenção e de avaliação, a prática de estruturação dos textos não se caracterizou como uma preocupação estrutural, mas sim com a construção de um sentido, compreensível, coeso e coerente aos textos produzidos, na tentativa de aproximar seus textos ao padrão do português (BROWN, 2000). Logo, é correta a afirmação de Guarinello (2007: 17), ao dizer que:

O surdo é capaz de compreender textos igualmente a um ouvinte e de escrever aproximando seu texto do português padrão, desde que lhe

OLIVEIRA, José Carlos de. Professor e aluno surdos: escrevendo em português sob a ótica do ensino interativo-comunicativo de línguas. *Revista Intercâmbio*, v.XLIV: 40-63, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

sejam dadas oportunidades de interagir com “a escrita” por meio de atividades significativas e haja um trabalho de parceria e atribuição de sentidos pelo interlocutor e pelo produtor.

Os erros não foram considerados um defeito, mas um ponto de partida para o acerto e para a interação, fatores necessários ao aprendizado (SILVA; NAMBI, 2008). Além disso, tinham um objetivo prático, de modo que todo o processo se caracterizou como uma situação real de ensino e aprendizagem, um processo de produção que se constrói na interação com o outro, segundo Vygotsky (1984) e Kroll (1990).

As produções escritas além de colaborar com dados para a pesquisa, buscava uma compreensão real que auxiliasse o desempenho do participante nas atividades acadêmicas, que o beneficiou em suas interações sociais, aproximando-se dos objetivos centrais da Abordagem Comunicativa dando-lhe autonomia como usuário do português.

O trabalho com (re)textualização e reescrita contribuíram com o desenvolvimento do participante pela apropriação de estratégias e reflexão sobre os textos escritos e com as formas de reescrita, contribuindo também com a possibilidade de trabalhar com elementos coesivos (ligação), segundo Salles *et al.* (2007: 34):

Uma das dificuldades que o surdo tem apresentado na sua produção textual em Português é a de fazer ligação entre palavras, segmentos, orações, períodos e parágrafos, ou seja, a de organizar sequencialmente o pensamento em cadeias coesivas na língua portuguesa.

O uso de uma língua compartilhada e a mediação com um par surdo pode construir um jeito surdo de ensinar e de aprender a escrever que, embora tivesse um suporte teórico-metodológico em foco, apoiamos-nos menos em teorias prontas e mais no próprio percurso metodológico construído colaborativamente entre professor-pesquisador e participante (CARR; KEMMIS, 1986, ROJO, 1997, ROCHA, 2004). Assim, o uso de uma língua compartilhada, os recursos didáticos-pedagógicos, o trabalho em equipe e a interação que se estabelece no ambiente de aprendizagem, constituem-se alguns dos motivos que levam os alunos a gostar de estudar e se apropriar de conhecimentos de modo significativo.

## **Referências bibliográficas**

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABIBISON, M. L. *Cenas de Aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB); Mercado de Letras, 1997.

OLIVEIRA, José Carlos de. Professor e aluno surdos: escrevendo em português sob a ótica do ensino interativo-comunicativo de línguas. *Revista Intercâmbio*, v.XLIV: 40-63, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

ALBRES, N. de A. *Surdos e Inclusão Educacional*. Rio de Janeiro; EDDITORA Arara Azul, 2010.

BUARQUE, R. L. *Rescrita de textos na escola: efeitos da interferência de uma professora em processos de produção textual*. *Revista Eletrônica de Educação de Alagoas - REDUC*, v. 01, p. 163-179, 2015.

ALDERSON, J. C. *Reading in a foreign language: a reading problem or a language program?* In: ALDERSON, J.C. & URQUHART, A.H. (Eds.) *Reading in a foreign language*. London: Longman, 1984.

ALMEIDA, E. O. C. *Leitura e surdez: um estudo com adultos não-oralizados*. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Revinter, 2012.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões Comunicativas no ensino de línguas*. 6ª edição. Campinas: Pontes Editores, 2010.

\_\_\_\_\_. *Linguística Aplicada: Ensino de línguas e comunicação*. 4ª edição. Campinas: Pontes Editores, 2011.

BADGER, R.; WHITE, G. A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, v. 54/2, abril, 2000.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador*. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo, Parábola, 2012.

BOTELHO, P. D. *Linguagem e letramento da educação de surdos: ideologias e práticas pedagógicas*, 3ª edição. Belo Horizonte; Autentica Editora, 2010.

BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. 4. ed. New York: Longman, 2000.

\_\_\_\_\_. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

BROWN, A. L.; CAMPIONE, J. C.; DAY, J.D. *Learning to learn : on training students to learn from texts*. Educational researcher, 1981.

OLIVEIRA, José Carlos de. Professor e aluno surdos: escrevendo em português sob a ótica do ensino interativo-comunicativo de línguas. *Revista Intercâmbio*, v.XLIV: 40-63, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

CARR, W.; KEMMIS, S. *Becoming critical: knowing through action research*. Londres: Falmer Press, 1986.

COLL, C. *Um marco de referência psicológico para La educación escolar: La concepción construtivista Del aprendizaje y de La enseñanza*. In: COLL, C; PALACIOS, j; MARCHESI, A. (org.) *Desarrollo psicológico y educación II*. Psicología de La educación. Madrid; Alianza, 1990.

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

EDWARDS, D.; MERCER, N. *El conocimiento compartido. El desarrollo de La comprensión em El aula*. Barcelona, Paidós/MEC, 1988.

FERREIRO, F. *Reflexões sobre a alfabetização*. . 24<sup>a</sup> Ed. São Paulo, Cortez Editora, 1995.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 18<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FIGUEIREDO, F. J. Q. *Aprendendo com os erros: Uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. Goiânia: UFG, 1997.

GAUR, A. *A history of writing*. London: British Library, 1987.

GÓES, M. C. Rafael de. *Linguagem, surdez e educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

GUARINELLO, A. C. *O papel do outro na escrita dos sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus, 2007.

HARRIS, R. *The origin of writing*. London: Duckworth, 1986.

JOHNSON, D.M. *Approaches to research in second language learning*. New York & London: Longman, 1992.

KARNOPP, Lodenir Becker. *Concepções de leitura e de escrita e educação de surdos*. In: LODI, A. C. Balieiro; HARRISON, K. M. Pacheco; CAMPOS, S. R. Leite de. (org). *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre; Mediação, 2002

- OLIVEIRA, José Carlos de. Professor e aluno surdos: escrevendo em português sob a ótica do ensino interativo-comunicativo de línguas. *Revista Intercâmbio*, v.XLIV: 40-63, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X
- \_\_\_\_\_. *Prática de leitura e escrita em escolas de surdos*. In: FERNANDES, E (org). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre; Mediação, 2005.
- KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, Pontes Editores, 1989b.
- KRASHEN, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Pres, 1982. Disponível in: [http://www.sdkrashen.com/Principles\\_and\\_Practice/index.html](http://www.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/index.html). Acesso em 19 de fevereiro de 2011.
- KROLL, B. *Second language writing: research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- MOTTA-ROTH, D. *O processamento de sentido na leitura de textos em inglês como língua estrangeira*. Letras. vol. 1. Santa Maria: UFSM/CAL. p. 92-102. 1991.
- PALINCSAR, A. S.; BROWN, A. L. *Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities*. *Cognition and instruction*, 1, (2). 1984, p. 117 – 175.
- QUADROS, R. M. de: *Educação de Surdos: aquisição da linguagem*. Porto Alegre, Artes Medic, 1997.
- QUADROS, R. M. de; PIZZIO A. L. *Língua Brasileira de Sinais IV*.UFSC, Florianópolis, 2009. In: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificativa/linguaBrasileiraDeSinaisIV/assets/619/TEXT0 BASE - LIBRAS VIIn.pdf>. Acesso em 16 de outubro de 2013.
- RICHARDS, J. C.; ROGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- RIOLFI, C. R.; MAGALHÃES, M. M. Marcelino. *Modalizações nas posições subjetivas durante o ato de escrever*. *Estilos da Clínica (USP)*, v. XIII, p. 98-121, 2008.
- ROCHA, E. E. R. B. *A Pesquisa Participante e seus Desdobramentos - Experiências em Organizações Populares*. Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária Belo Horizonte – 12 a 15 de setembro de 2004

OLIVEIRA, José Carlos de. Professor e aluno surdos: escrevendo em português sob a ótica do ensino interativo-comunicativo de línguas. *Revista Intercâmbio*, v.XLIV: 40-63, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

ROGOFF, B. *Adult assistance of children's learning*. In: RAPHAEL, T. F. (ed.) *The contexts of school-based literacy*. New York; Randon House, 1984.

ROJO, M. R. *Hacia una didáctica crítica*. Madri: Editorial La Muralla, 1997.

SALLES, H. M. M. L. et. al... *Ensino de língua portuguesa para surdos: Caminhos para a prática pedagógica* Vol. 1 2ª edição. Brasília, MEC, SEESP. 2007.

SERAFINI, M.T. *Como escrever textos*. 6. ed. São Paulo: Globo, 1994.  
SILVA, M. P. Marinho. *A construção de sentidos na escrita do aluno surdo*. São Paulo; Plexus Editora, 2001.

SILVA, R. C. C. *Redação para concursos e vestibulares*. São Paulo; Editora Digerati, 2008.

SILVA, A. C. da; NAMBRI, A. G. *Ouvindo o silêncio: educação, linguagem e surdez*. Porto Alegre; Mediação, 2008.

SILVEIRA, M. I. M. *Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino*. Maceió: Edições Catavento, 1999.

SOARES, D. de A. *A escrita na escola: reflexão e prática*. In: Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 2013, Rio de Janeiro. Cadernos do CNLF. RJ: CIFEFiL, 2013. v. XVII. p. 19-32.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Trad. De Cláudia Shilling – 6.ed. – Porto Alegre; Artmed, 1998.

SOUSA, A. N. *Surdos brasileiros escrevendo em inglês: uma experiência com o ensino comunicativo de línguas*. Dissertação de mestrado. Disponível em:  
<http://www.uece.br/posla/dmdocuments/alinenunesdesousa.pdf>.  
Pesquisa realizada em 28 de abril de 2012.

TRIPP, D. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005

OLIVEIRA, José Carlos de. Professor e aluno surdos: escrevendo em português sob a ótica do ensino interativo-comunicativo de línguas. *Revista Intercâmbio*, v.XLIV: 40-63, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

UR, P. *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

VAN DIJK, T. A. *La ciência Del texto*. Barcelona: Paidós, (ed. original, 1978), 1983.

VYGOTSKY, L. S. *Formação social da mente*. São Paulo; Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*. Tradução de Jéferson Luiz Camargo. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VILHALWA, S. *Despertar do silêncio*. Disponível in: <http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/livro1.pdf>. Acesso em 27 de agosto de 2011.

WEIGLE, S. C. *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

WHITE, R.; ARNDT, V. *Process writing*. Longman: UK, 1991-2002.

WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Tradução de José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991.