

Experiência de ensino da língua portuguesa por meio de gêneros discursivos para uma estudante surda do ensino superior

Experience of teaching portuguese language by means of discursive genres for a deaf student of higher education

Michelle Nave Valadão¹

Giovana Berbert Lucas²

Sirlara Donato Assunção Wandenkolk Alves³

Idalena de Oliveira Chaves⁴

RESUMO: Para os surdos brasileiros, a proposta de educação bilíngue visa oportunizar-lhes a aquisição de duas línguas, a Língua de Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa. Para isso, a primeira deve ser adquirida como língua materna, a fim de que se constitua na base do desenvolvimento linguístico do surdo, permitindo o desenvolvimento da língua escrita como segunda língua, bem como o acesso e construção dos demais conhecimentos. No país, tal proposta foi legalmente regulamentada há cerca de dez anos e, portanto, ainda é comum encontrarmos surdos cujo contato com a Libras aconteceu tardiamente, apenas na idade adulta. A partir dessa problemática, este artigo propõe apresentar experiências referentes a um trabalho de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa escrita para uma estudante surda do Ensino Superior, com aquisição tardia da Libras. As atividades propostas utilizam-se dos gêneros discursivos, conforme Bakhtin (1997), e do modelo de sequência didática proposto por Dolz e Schneuwly (2004) para o ensino e aprendizagem do gênero relatório. A metodologia foi qualitativa, baseada em um estudo de caso com a descrição das metodologias elaboradas para atender as necessidades identificadas ao longo do processo. Os resultados iniciais apontam que, embora a estudante surda tenha apresentado contato tardio com a Libras, ela demonstra avanços na aquisição da Língua Portuguesa, na modalidade escrita. Diante desses resultados, concordamos com a importância de iniciativas que promovam o ensino e aprendizagem do português para os sujeitos surdos, por meio de práticas sociais de uso da escrita.

1 Doutora e mestre em Neurociência e graduada em Fonoaudiologia pela Universidade de São Paulo (USP). Atua enquanto professora Adjunta no Departamento de Letras (DLA) da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística do DLA/UFV.

2 Professora Substituta de Libras no DLA/UFV. Graduada em Letras (Português/Literatura) e Mestranda em Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística do DLA/UFV.

3 Graduada em Letras (Português/Francês) e Mestranda em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística do DLA/UFV.

4 Doutora em Linguística Teórica e descritiva, mestre em Estudos Linguísticos e graduada em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atua enquanto professora Adjunta no DLA/UFV. Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística do DLA/UFV.

Palavras-chave: Libras; Língua Portuguesa; Bilinguismo; Surdez.

Introdução

No ano de 2013, uma universidade federal localizada na Zona da Mata mineira recebeu, pela primeira vez entre os ingressos, uma estudante surda que se comunicava exclusivamente por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Porém, a partir do desenvolvimento das aulas, os professores do curso identificaram algumas dificuldades por parte da graduanda, no que se refere ao acompanhamento das atividades, por apresentar limitações nas habilidades de leitura e de escrita dos textos acadêmicos.

As demandas do curso referentes à situação da aluna foram encaminhadas à Pró-Reitoria de Ensino, acompanhadas de uma solicitação quanto às orientações e condutas inclusivas que deveriam ser tomadas, a fim de atender às especificidades linguísticas da estudante. De acordo com a situação acadêmica da discente, o Pró-Reitor de Ensino designou, entre os servidores docentes da instituição, uma equipe interdisciplinar que pudesse planejar e desenvolver um processo de letramento para a graduanda, considerando a condição de surdez. Também destinou bolsas para graduandos e pós-graduandos que tivessem interesse em atuar no projeto enquanto monitores. A equipe contou com professores com expertises nas áreas de Educação de Jovens e Adultos, Libras, Ensino de Língua Portuguesa e Educação Inclusiva, pós-graduandos das áreas da Educação e Letras, e um graduando surdo.

As primeiras ações do grupo identificaram que a estudante surda apresentava defasagens linguística tanto na Libras quanto na Língua Portuguesa (LP), bem como falhas no processo de escolarização básica, que ocasionaram prejuízos ao acompanhamento das atividades. Diante dessas problemáticas, a equipe propôs que o grupo atuasse a partir de duas perspectivas: a primeira voltada para as atividades acadêmicas relativas aos conteúdos das disciplinas que compunham a matriz curricular do curso; e a segunda destinada ao desenvolvimento linguístico da estudante.

Neste artigo será relatada a experiência desse trabalho linguístico, além de propor discussões, com base em pressupostos da Linguística Aplicada e dos Estudos Surdos, sobre

metodologias de ensino e aprendizagem da LP como segunda língua (L2), pautadas na orientação educacional bilíngue que considera a Libras como primeira língua (L1).

1. Breve contexto histórico sobre as abordagens linguísticas e educacionais voltadas aos surdos

Historicamente, a educação dos surdos no Brasil e no mundo foi orientada por três diferentes abordagens educacionais: oralismo, comunicação total e bilinguismo. Segundo Góes (2012), a orientação oralista diz respeito a um método educacional que prioriza o desenvolvimento da língua oral visando a integração dos surdos à sociedade ouvinte. Essa proposta pedagógica enfatiza um trabalho com habilidades auditivas e de fala, associado ao uso de dispositivos de amplificação sonora, de maneira a possibilitar aos surdos a aquisição da língua majoritária do país na modalidade oral. Além disso, todo o processo de ensino e aprendizagem dos componentes curriculares deve ser pautado de acordo com oralização exclusiva. Conforme a autora, essa abordagem recebeu severas críticas por priorizar o desenvolvimento linguístico do surdo em uma “modalidade à qual este não pode ter acesso natural” (GÓES, 2012, p. 46), já que não possui memória auditiva para reproduzir, naturalmente, os sons.

Tais fragilidades levaram ao surgimento de uma nova abordagem, denominada comunicação total, que defende a ampliação dos recursos comunicativos visando, de igual maneira, a aquisição da língua oral. Para alcançar esse propósito, Marchesi (1987 *apud* GÓES, 2012) destaca que a comunicação total faz uso da combinação de vários recursos de comunicação, como sinais, alfabeto digital, mímica, gestos e códigos manuais para discriminação dos fonemas. Essas combinações, geralmente, resultam em uma comunicação bimodal na qual a língua oral é codificada em sinais, “em correspondência exata aos segmentos da fala, [...] o que implica uma só língua que é enunciada também pelo meio visual-gestual” (GÓES, 2012, p. 48). A comunicação total mostra-se controversa, pois, apesar de reconhecer que a língua oral não supre as necessidades comunicativas dos surdos, não fornece condições para que a língua de sinais seja usada de maneira autônoma e exclusiva. Por esse motivo, essa abordagem também é bastante desaprovada no campo dos

Estudos Surdos, mediante o argumento de que seus propósitos não priorizam o desenvolvimento do surdo, mas sua oralização.

Essas problemáticas da comunicação total cooperam para a emergência da orientação bilíngue, assumindo que o surdo, enquanto indivíduo social, cultural e político, deve ter seu desenvolvimento linguístico, cognitivo e intelectual pautado em experiências visuais. Nessa orientação, não há preocupação com a reabilitação da surdez, compreendida a partir da visão clínico terapêutica, nem com o desenvolvimento da oralidade, mas com a valorização e o desenvolvimento da língua de sinais como L1 – a língua de instrução –, enquanto a LP assume o papel de L2, usada, preferencialmente, na modalidade escrita. Segundo Quadros (2004), apenas por intermédio da abordagem bilíngue o sujeito surdo tem a oportunidade de constituir e desenvolver sua subjetividade surda, reconhecendo a própria imagem através das relações sociais e linguísticas com outros surdos, já que o bilinguismo apoia-se em critérios sociais determinados pelas relações linguísticas e culturais que se estabelecem nas comunidades surdas (GÓES, 2012).

No Brasil, em âmbito escolar, a abordagem bilíngue passou a ser defendida especialmente na última década, assumindo a necessidade de uma reorganização dos modos de ensino e aprendizagem, que priorize o desenvolvimento dos estudantes surdos por meio da língua de sinais. No País, essa orientação é reconhecida e assegurada legalmente pelo Decreto 5.626, de dezembro de 2005, ao tratar, no Capítulo VI, da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva. Segundo o Artigo 22:

As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, 2005).

Logo, a partir de 2005, os surdos têm assegurado o direito ao uso da língua de sinais em todo o processo educacional. Dessa forma, é por meio da Libras que os conteúdos curriculares obrigatórios devem ser desenvolvidos, contando, para isso, com profissionais capacitados para tal atuação: professores surdos e ouvintes fluentes em Libras e tradutores

intérpretes do par linguístico Libras/Língua Portuguesa. Entretanto, na prática, a orientação bilíngue ainda não se efetivou nos espaços escolares brasileiros, especialmente nas escolas comuns, onde as propostas pedagógicas são pautadas no modelo ouvinte, tal como o oralismo defendia, com poucos espaços de construção de conhecimentos em Libras (QUADROS, 1997; SKLIAR, 1997; 1998). Além disso, Quadros (2004, s.p.) pontua que nesses contextos, quando a língua de sinais é utilizada, seu propósito é servir de “meio para ensinar o Português e não enquanto razão que se justifica por si só: direito da pessoa surda de usar a sua língua, uma língua que traduz a experiência visual”. A autora chama a atenção para a necessidade de pensar em uma pedagogia visual, na qual a Libras não seja usada apenas como um recurso para o ensino, mas como um veículo pelo qual se constroem os saberes, ou seja, como uma língua.

De fato, nossas experiências junto à comunidade surda demonstram que, tradicionalmente, o ensino oferecido aos surdos do município não foi orientado pela proposta bilíngue, de maneira a possibilitar-lhes pleno desenvolvimento linguístico em língua de sinais. Muitos desses surdos foram privados do contato com a Libras na infância, passando por longos processos de oralização que, ineficientes, não levaram à oralidade. Desprovidos de uma língua, não atingiram um desenvolvimento acadêmico compatível com as etapas de escolarização, concluindo o Ensino Médio sem saber ler e escrever. Esses surdos tiveram oportunidade de contato com a Libras apenas na idade adulta, quando, por meio das ações de uso de divulgação da língua determinadas pelo já mencionado decreto, puderam frequentar espaços de comunicação em Libras promovidos, principalmente, por projetos de extensão universitária.

A partir dessa problemática, este artigo objetiva, a partir de um estudo de caso, descrever e refletir acerca das experiências do ensino e aprendizagem da LP voltada para uma estudante surda com aquisição tardia da Libras. A fim de compreendermos a experiência relatada e de reafirmarmos a sua relevância no campo dos estudos do ensino de Português como L2 para surdos, apresentaremos a trajetória de vida dessa estudante surda com aquisição de linguagem tardia, o que traz impactos em todo o ensino e aprendizagem da língua escrita. Além disso, demonstraremos uma proposta de metodologia de ensino que contempla a visualidade de sua língua natural, por meio do letramento, valendo-nos da

teoria dos gêneros discursivos, conforme Bakhtin (1997), pautando-nos em sua funcionalidade no meio sociodiscursivo da aluna surda frente ao domínio da língua usada em contextos sociais que a aluna, como ser multicultural, vivencia.

Para tanto, discorreremos sobre a formação da identidade da estudante surda em questão, compreendendo como sua aprendizagem desenvolve-se a partir de sua realidade e o que isso pode representar no aprendizado da LP. Em seguida, realizaremos um retorno bibliográfico ao tema da alfabetização e letramento dos surdos, pontuando os principais desafios e algumas possibilidades de trabalho respeitando a sua língua natural e sua experiência visual. Por fim, abordaremos a conceituação e a aplicabilidade do ensino de línguas mediante os gêneros discursivos, apresentando a proposta de trabalho em forma de sequência didática.

2. A trajetória da estudante surda: relato da sua narrativa educacional e ingresso no ensino superior

Para compreendermos as particularidades envolvidas na experiência relatada neste artigo, faz-se de suma importância apresentarmos alguns aspectos da trajetória de vida da aprendiz surda que está vivenciando o processo de letramento, já que as práticas desenvolvidas são pensadas de acordo com as suas necessidades de aprendizagem. Dessa forma, este tópico problematiza a história da estudante surda, focalizando a questão da aquisição tardia de linguagem, para que possamos entender os desafios e as potencialidades do ensino de Língua Portuguesa escrita para essa estudante, que se desenvolvem no contexto do ensino superior.

O tópico foi organizado a partir da narrativa de vida da própria discente que, mediante o contar de sua história, pôde revivê-la e ver-se como indivíduo, compreendendo sua trajetória como surda. Essa metodologia foi escolhida, pois concordamos que “a experiência vital de cada sujeito é um relato que só pode ser pensado e estruturado como tal [...] esse relato não *representa* simplesmente a história que se tem vivido, mas ela a *apresenta*. E, de alguma maneira, também a revitaliza concedendo-lhe consciência e sentido” (SIBILIA, 2008, p. 59, grifos da autora). Assim, observamos que essa narrativa, que se deu

por meio da sua própria língua, levou a estudante a uma reflexão do que foi vivido e a uma tomada de consciência de sua vida e seu lugar no mundo.

De acordo com a estudante, atualmente com 31 anos, sua surdez é bilateral profunda e foi identificada aos dois anos de idade. Após o diagnóstico, sua família levou-a até à APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) de uma cidade próxima, onde fez, uma vez por semana e durante alguns anos, acompanhamento fonoaudiológico, a fim de desenvolver a oralidade. Na área educacional, a aluna frequentou, regularmente, a educação básica, sem a presença de um intérprete do par Libras/Língua Portuguesa. No ambiente familiar, seu contato dava-se, principalmente, com a avó ouvinte, por meio de sinais caseiros. Apesar da existência de outros surdos na família, como o irmão mais novo e alguns primos, ela só conheceu surdos usuários da Libras aos 24 anos, em 2010. A partir desse momento ela começou a aprender Libras, juntamente com seu irmão e seus primos, por meio do contato com a comunidade surda local. É interessante pontuar que, ao narrar o primeiro contato com a Libras, ela sinaliza que sua mente abriu-se, como se um novo mundo surgisse para si.

Posteriormente, eles ingressaram em diversos projetos e atividades desenvolvidos em uma universidade federal da Zona da Mata, os quais foram fundamentais para ampliar o contato da estudante com outros surdos da cidade. Quatro anos após seu primeiro contato formal com a Libras, ela foi aprovada em um processo seletivo em um curso de graduação, sendo a primeira estudante surda que se comunica exclusivamente por Libras do *campi* da universidade.

Após começar a cursar as disciplinas, os professores detectaram que a estudante apresentava grandes dificuldades na leitura e na compreensão dos textos acadêmicos do curso. Por desconhecerem os processos de ensino e aprendizagem relativos aos surdos, eles solicitaram à Pró-Reitoria de Ensino ações voltadas à inclusão da estudante no âmbito do ensino superior. Mediante a situação acadêmica da discente, o Pró-Reitor de Ensino da instituição designou uma equipe composta por professoras universitárias das áreas da Educação e das Letras; estudantes de mestrado em Educação e em Letras; tradutores/intérpretes do par Libras/Língua Portuguesa; e um graduando surdo fluente em Libras, aprovado na universidade após a aluna desse projeto, para organizar um trabalho

voltado à LP e à Libras, bem como às atividades acadêmicas referentes às disciplinas do curso.

Para elaborar a proposta de atuação, a equipe avaliou a condição linguística e educacional da discente e constatou que as dificuldades apresentadas eram decorrentes de um processo educacional fragilizado, que não considerou a Libras como língua de instrução e tampouco proporcionou a aprendizagem da LP escrita de maneira efetiva. A avaliação demonstrou que a estudante apresentava defasagens linguísticas em ambas as línguas, na Libras e na LP. As dificuldades na Libras eram decorrentes de uma aquisição que aconteceu apenas na idade adulta.

Sobre essa aquisição tardia, importa ressaltar que em um percurso típico de aquisição de linguagem, os sujeitos logo ao nascerem são expostos a uma cultura e a uma língua por meio de sua imersão com seus pares, isto é, aprendem a partir das interações que são permeadas por *inputs* linguísticos. Entretanto, para as crianças surdas essa aquisição pode não acontecer de maneira natural pela falta de convivência com outros surdos, pois a maioria delas nasce em famílias ouvintes e, geralmente, não tem contato com a língua de sinais desde a tenra idade.

Desse modo, a partir de seu relato, entendemos que a estudante não vivenciou oportunidades de contato com a Libras ainda na infância. Assim, como pontua Borges e Salomão (2003), os surdos que não passaram pelo processo de aquisição da língua de sinais de maneira semelhante aos ouvintes, não só deixaram de aprender a sua língua própria, como também não tiveram acesso aos valores, às crenças e às regras compartilhados pela cultura surda. Os resultados dos estudos de Borges e Salomão (2003) revelam a importância da relação entre os adultos nesse processo de aquisição de linguagem da criança, pois evidenciam que o adulto tem o papel de ser o “interlocutor linguisticamente mais habilitado [e] exerce o papel de mostrar-se sensível às interações comunicativas da criança, buscando aproximar o nível linguístico desta ao seu” (BORGES; SALOMÃO, 2003, p. 328). Ainda, como observa também Bruner (1997 *apud* BORGES; SALOMÃO, 2003, p. 330), a criança apropria-se da linguagem e da cultura muito antes de aprender os aspectos formais da língua.

Por sua vez, os surdos oralizados, geralmente, não passam pelo percurso de desenvolvimento linguístico natural, pois segundo Quadros (1997, p. 22) “o processo de aquisição da língua falada pelo surdo jamais ocorre da mesma forma que acontece com a criança que ouve, porque esse processo exige um trabalho sistemático e formal”. Como já mencionado, para os surdos que são filhos de pais ouvintes, que não sabem língua de sinais, o desenvolvimento da linguagem deve ocorrer por meio de interações comunicativas com usuários adultos fluentes em sinais. A privação de estímulos linguísticos pode gerar *déficits* na comunicação e em todo o processo educacional, inclusive na aprendizagem da LP como L2.

Quanto aos conhecimentos da estudante em LP, a equipe também constatou que ela era alfabetizada, pois apresentava conhecimentos sobre os princípios alfabéticos da escrita, mas não era letrada, já que não conseguia fazer uso social da língua escrita. Sobre as diferenças entre os conceitos de alfabetização e letramento, Soares (2004), destaca que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita são questões referentes à alfabetização. Já o domínio de habilidades de uso da leitura e da escrita refere-se ao letramento. Ou seja, ser alfabetizado é saber ler e escrever, adquirindo o sistema convencional de escrita, relacionando os símbolos linguísticos (o alfabeto) com seus sons (fonemas); e ser letrado é desenvolver as habilidades referentes ao uso do sistema de escrita nas práticas sociais. A autora ainda destaca que:

embora designem processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, são processos de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino (SOARES, 2004, p. 15).

Após a familiarização com a problemática, foi proposto um trabalho que favorecesse o desenvolvimento linguístico da estudante em ambas as línguas, Libras e LP. As atividades relativas ao português iniciaram-se em março de 2016, com enfoque em práticas de letramento. O trabalho se propôs a viabilizar o ensino da língua por meio de gêneros discursivos. Para tanto, a Libras foi compreendida como L1, permeando todo o processo de ensino, com a finalidade de ampliar a competência comunicativa da estudante surda. Assim, ainda que nosso trabalho tivesse foco no ensino e aprendizagem de LP como

L2, entendemos que a estudante precisava aumentar seus conhecimentos e fluência na Libras, já que ela foi exposta há quatro anos à Libras. Por conta disso, o projeto contou com a participação de um graduando surdo, fluente em Libras e proficiente na língua portuguesa escrita. Esse contato colaborou para que as discussões fossem mais proveitosas, uma vez que a Libras seria a língua de instrução de todo o trabalho.

3. O ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa como L2 por meio de gêneros textuais, desenvolvidos a partir do uso de sequência didática

O ensino de línguas por intermédio dos gêneros discursivos já é tema de diversas pesquisas nas quais se estudam a aplicabilidade desses gêneros no ensino de língua materna e estrangeira. Além disso, os gêneros também são basilares nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) no que diz respeito, principalmente, ao ensino da língua materna. O texto dos PCN's do Ensino Médio, que trata das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, afirma que “o estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona visão ampla das possibilidades de usos da linguagem” (BRASIL, 2000, p. 8). Portanto, é mediante os gêneros que conhecemos as funcionalidades da linguagem, seja ela verbal ou não-verbal, e podemos trabalhar com os alunos a natureza social da língua:

Por exemplo, o texto literário se desdobra em inúmeras formas; o texto jornalístico e a propaganda manifestam variedades, inclusive visuais; os textos orais coloquiais e formais se aproximam da escrita; as variantes lingüísticas são marcadas pelo gênero, pela profissão, camada social, idade, região (ibidem, p. 21).

Logo, os gêneros discursivos são valiosos no ensino, pois, além de fornecer um vasto material lingüístico, por meio deles podemos explorar diversos aspectos sociais da língua em uso. Nesse âmbito, a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados falados e escritos, concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só devido a seu conteúdo temático ou a seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se

indissolúvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado, considerado isoladamente, é individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso o que denominamos por *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 1997, p. 279). Tendo em vista os conceitos apresentados por Bakhtin, as atividades desenvolvidas com a estudante surda buscaram explorar as características composicionais, linguísticas, sociodiscursivas e as funcionalidades dos gêneros trabalhados. Nossas ações não enfatizaram apenas a descrição dos gênero, mas demonstraram a aplicabilidade do mesmo tendo em vista a natureza dialógica e social do discurso, sempre ressaltada por Bakhtin (1999).

As atividades de acompanhamento do aprendizado da LP pela aluna surda iniciaram-se em meados de março de 2016, dois anos após o seu ingresso na graduação. Para o trabalho com a língua, foram propostos encontros com carga horária de dez horas semanais, realizados pela mestranda do programa de pós-graduação em Letras, fluente em Libras, sob orientação de duas docentes da área da Letras – uma delas, da área de Libras e a outra da área de Português para estrangeiros. Logo nos primeiros momentos, o trabalho foi pautado na leitura de diversos artigos científicos solicitados pelos professores das disciplinas cursadas pela estudante. Para tanto, era solicitado que a aluna realizasse a leitura e a compreensão dos parágrafos e explicasse o que havia entendido. Ao sinalizar a síntese do parágrafo, a aluna demonstrava que não compreendia, de fato, o que havia lido. Ao contrário: ela apenas decodificava as palavras que julgava conhecer e sinalizava seus respectivos sinais, mas não estabelecia relações de sentido entre os vocábulos. De acordo com Pereira (2011), esse fato é decorrente do ensino dos surdos ter sido, na grande maioria das vezes, realizado a partir da apresentação do vocabulário sem contextualização. Além disso, a estudante confundia diversos pares mínimos, como ESCADA e ESPADA, pois havia apenas a memorização dos símbolos alfabéticos e não da palavra e do seu sentido. Logo, ela não compreendia o que lia, apenas sinalizava as palavras, faltando, por diversas vezes, lógica entre as ideias e clareza de sentido.

Além da dificuldade da leitura, o excesso de terminologias específicas e de vocábulos pertencentes ao meio acadêmico, como conectivos complexos, agravavam o

processo de letramento. Por conta disso, decidimos utilizar textos mais simples, mas que fizessem parte do seu contexto acadêmico, como textos extraídos de livros didáticos do Ensino Fundamental que abordassem os conteúdos relativos às áreas do conhecimento de seu curso. Ainda que repensássemos as estratégias, o resultado do trabalho foi o mesmo: a aluna desconhecia a maioria do vocabulário e, mesmo após explorarmos todas as palavras, ela não conseguia compreender o significado total do texto por meio da leitura.

Percebemos, portanto, a necessidade de incentivar a aluna na aquisição de vocabulário, trabalhando com a aprendizagem de novas palavras pertencentes a um mesmo campo semântico. De maneira simultânea, também trabalhamos a aprendizagem das classes de palavras e de suas variações no texto, como os verbos, que variam em modo, tempo e pessoa, além dos substantivos e adjetivos, que flexionam em gênero, número e grau. Entretanto, ela ainda demonstrava profundas dificuldades na compreensão do conteúdo, logo percebemos a necessidade de um trabalho com o português que fosse intrinsecamente relacionado à Libras. Assim, o trabalho realizado pelo monitor surdo, para ampliação do vocabulário e fluência da Libras e o trabalho desenvolvido com a LP passaram a compartilhar os mesmos temas, com o intuito de que a estudante estabelecesse correspondências entre as línguas.

A partir desse momento, o ensino e o aprendizagem do português partiram de gêneros pequenos e que fazem parte do cotidiano da aluna, como bilhete e receita, por meio da exploração do vocabulário, como os verbos, os alimentos, as medidas, as quantidades e outros léxicos que porventura surgissem. Também exploramos gêneros em sites, no *Facebook*, no *Youtube* e em jornais, como a previsão do tempo, horóscopo, piada e pequenas notícias. Inicialmente, a aluna realizou o contato com o gênero diretamente em seu suporte, identificou as suas características essenciais e aquelas variáveis, e, em seguida, construímos o gênero primeiro em Libras e depois em Português.

Considerando os escassos materiais referentes ao ensino de LP como L2 para os surdos, apresentaremos uma possibilidade de trabalho mediante a nossa experiência com o ensino do gênero *relatório* da estudante, visando aplicar o modelo de sequência didática proposto por Dolz e Schneuwly (2004). Este gênero foi escolhido por ser, habitualmente, solicitado por seus professores da graduação. Acreditamos, portanto, que ao conhecer e

dominar essa produção, a aluna daria mais um passo rumo ao desenvolvimento linguístico e acadêmico, já que compreenderia, de forma mais ampla, as características do gênero, bem como sua aplicabilidade e função social.

O gênero relatório é comumente apresentado nos manuais de escrita de redação tanto comercial, quanto científica, sendo o gênero que melhor se adequa na proposta de expor ocorrências ou da execução de serviços (NASCIMENTO; BATISTA; LIMA, 2013). Em relação à linguagem utilizada nos relatórios, é comumente dito nos manuais de instrução sobre esse gênero que se utilize a terceira pessoa do singular, com frases curtas e vocabulário simples, observando-se sempre a quem esse se destina. Os tipos existentes de relatórios são, segundo Beltrão e Beltrão (2005, in NASCIMENTO; BATISTA; LIMA, 2013, p. 8), basicamente três:

[...] o número de signatários, ou seja, se é endereçado para uma ou mais pessoas; a periodicidade, ou seja, normal, que surge regularmente ou eventual, que tem um surgimento irregular. Por último, o fim, tantos tipos quantos forem os objetivos: pesquisa, jurídico, econômico, científico etc.

Em relação à estrutura do texto, o relatório possui uma estrutura um tanto quanto rígida, apresentando, quase que obrigatoriamente, capa, introdução, objetivos, desenvolvimento (e/ou material e método), resultados e discussões, considerações finais e referências⁵. Ainda que encontremos diferentes tipos de relatório, em suma, eles compartilham de características em comum.

A fim de que a estudante pudesse conhecer o gênero relatório em relação à forma e aos objetivos comunicativos, partimos do modelo chamado “sequência didática”, proposto por Dolz e Schneuwly (2004, p. 7), definido como “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem”. Essa perspectiva de ensino e aprendizagem, trazida pela Linguística Aplicada, objetiva não apenas a reprodução de um gênero pelo aluno, mas, principalmente, que ele se aproprie dos conhecimentos envolvidos nos gêneros, vivenciando o seu contexto de produção.

5 Disponível em:

<https://aprender.ead.unb.br/pluginfile.php/313241/mod_resource/content/1/Estrutura%20do%20RELAT%C3%93RIO.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2018.

Tendo em conta as discussões inicialmente abordadas sobre aquisição de linguagem, Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que essas *práticas de linguagem* são consideradas como aquisições acumuladas pelos sujeitos sociais nos contextos de interação. Nesse sentido, os gêneros, que estão em constante processo de reconstrução, são formados em função dessas mediações comunicativas. Portanto, nota-se a importância de que os trabalhos que contemplem o ensino e aprendizagem, sobretudo os que envolvem a linguagem, materializem-se por meio dos gêneros, uma vez que estes decodificam as ações sociais e é por meio deles que nos comunicamos, que produzimos novos conhecimentos e que entendemos do mundo.

Portanto, para o trabalho com o gênero *relatório*, foi proposta uma sequência didática em cinco módulos. No primeiro módulo, foram apresentados à estudante alguns tipos de relatórios, a fim de promover o conhecimento e identificação de suas características, como a formatação, objetivos comunicativos e linguagem utilizada. No segundo módulo, sugerimos que ela elaborasse um relatório referente a uma visita à feira agroecológica da cidade. Orientamos que ela poderia fazer perguntas aos vendedores sobre os itens vendidos na feira e demais curiosidades que tivesse, pois contaria com a tradução/interpretação da comunicação estabelecida com os ouvintes naquele espaço de atuação. No momento da visita, a estudante levou consigo um caderno de anotações no qual anotou os produtos vendidos pelos agricultores e fez perguntas a eles sobre determinadas frutas e legumes que não conhecia, além de realizar compras e aproveitar os espaços de entretenimento oferecidos no local. Também fotografou o ambiente, registrando as imagens que julgou necessárias para constar no seu relatório.

No terceiro módulo, conversamos sobre suas impressões acerca da visita, dos produtos e das demais características daquele lugar. Também realizamos pesquisas sobre os organizadores responsáveis pela feira agroecológica, para entendermos como surgiu o projeto, quais são os objetivos daquele espaço de comercialização e demais informações e dúvidas que apareciam. No fim daquele encontro, solicitamos que a estudante realizasse um vídeo, em Libras, narrando os acontecimentos vivenciados para que, a partir do vídeo, construísse o texto escrito em LP.

No quarto módulo, a estudante apresentou o vídeo explicando a visita à feira agroecológica. Esse vídeo foi muito bem elaborado, coeso e coerente, além de constar as imagens, registradas por ela, do ambiente e dos produtos. Em sua narração, ela não apresentou problemas na utilização da Libras, mas ainda apresentou alguns problemas na construção do gênero relatório de visita. Essas dificuldades são oriundas, acreditamos, da própria questão da aquisição tardia da Libras e, também, o próprio domínio de Português. As principais dificuldades encontradas foram quanto à estrutura do gênero relatório, de estilo e inadequações linguísticas. Assim, discutimos novamente sobre as características que faltavam em seu vídeo, mas que constam nos relatórios, como havíamos visto nos exemplos apresentados anteriormente. Assim, criamos um roteiro das informações que deveriam constar em um relatório, sendo elas: introdução, desenvolvimento, metodologia, discussão, conclusão e anexos (fotos). A partir desse roteiro, solicitamos que ela refizesse o vídeo, agora contendo as referidas informações.

No quinto módulo, a aluna optou por não refazer o vídeo com as informações que faltavam, mas partir diretamente para a escrita do texto. O primeiro texto por ela apresentado possuía conflitos em relação às informações necessárias ao relatório, além das dificuldades com a organização gramatical da língua. A partir desse primeiro texto, houve dois encontros destinados exclusivamente para a construção do relatório, até que ele atendesse ao gênero proposto. O trabalho ocorreu de forma lenta e foi necessário retornar, por diversas vezes, ao vídeo feito em Libras sobre a visita.

Apesar da estudante ter concluído a realização do relatório, ao analisarmos a escolha do referido gênero, não levamos em consideração que ela poderia não conhecer os demais gêneros que o compõem, como introdução, desenvolvimento, metodologia, discussão e conclusão. Nesse sentido, acreditamos que novas possibilidades de se trabalhar com o gênero relatório deverão ocorrer, abordando, inicialmente, esses subgêneros de maneira individual.

Outrossim, na aplicação dessa atividade, observamos que a estudante apresentou maior desenvoltura, como já esperado, em sua L1, a Libras, ainda que na elaboração da sinalização ela também apresentasse dificuldades em relação às estruturas de ordem gramatical e semântica. Essas dificuldades nos levam a confirmar a hipótese de que a não

exposição da criança surda a uma língua, logo nos primeiros momentos da vida, pode acarretar alguns empecilhos para o aprendizado de uma L2. Apesar dos obstáculos encontrados, concordamos com Sabanai quando pontua acerca do ensino e aprendizagem de português para surdos:

os surdos possuem potencial para aprender qualquer língua, inclusive a LP escrita, desde que a eles sejam dados os inputs linguísticos suficientes para que desenvolvam a sua gramática [...] a língua não é aprendida em um vácuo, os aprendizes precisam de dados que sirvam como evidências linguísticas que possam usar para reformular hipóteses sobre o sistema da língua (SABANAI, 2008, p. 508-509).

Portanto, a abordagem bilíngue reconhece, no contexto brasileiro, a importância da LP, sobretudo na modalidade escrita, para os surdos como sujeitos bilíngues. Isso porque o ato de ler e compreender o que se está lendo, ou seja, de ser letrado, não é apenas uma habilidade requerida no ambiente escolar, mas também é uma prática política de descoberta e atribuição de sentido. A leitura fornece ferramentas necessárias para agir sobre a sociedade através da compreensão, da reflexão e da expressão. Proporcionar aos surdos experiências com a LP, que sejam dotadas de sentido, permitir-lhes-ão a interação de maneira ativa com a língua, compreendendo os seus significados sociais.

4. Considerações finais

A proposta de um trabalho acerca do ensino da LP para uma estudante surda com aquisição tardia da Libras pautado nos gêneros discursivos mostrou-se aberta a inúmeras possibilidades, como evidencia Bakhtin (1997), pois os gêneros são maleáveis e dinâmicos, já que dependem das relações sociais que são constantemente reestruturadas. Por meio dessa atividade, a estudante compreendeu a dinamicidade das línguas, não apenas da Libras, mas também do português. Dessa forma, percebemos que não basta produzir um determinado texto de maneira isolada, é preciso vivenciá-lo por intermédio de uma prática social.

No caso da estudante surda, a atividade foi iniciada pela apresentação do gênero em Libras, a fim de que a língua fosse usada como meio e fim de interação no contexto do ensino. Diante da aquisição tardia da língua de sinais, esse trabalho inicial, desenvolvido

por um monitor surdo, foi fundamental para que ela se apropriasse da estrutura de sua língua no nível lexical e sintagmático, também proporcionou a ampliação de seus usos e funcionalidades. Somente após a exploração da capacidade linguística da estudante na língua de sinais, a atividade com a LP foi efetivada, enfatizando seus propósitos discursivos de uso nas atividades acadêmicas cotidianas, dada as necessidades elencadas no referido contexto.

Em relação à LP como L2 para surdos, destacamos que o trabalho voltado ao ensino superior é algo ainda incipiente, pois espera-se que eles, ao alcançarem essa etapa educacional, apresentem habilidades de leitura e escrita equivalentes às dos universitários ouvintes. Tal concepção mostra-se contraditória à trajetória educacional dos surdos que, por muitos anos, foram submetidos a processos de escolarização que davam primazia à fala oral em detrimento dos conhecimentos acadêmicos, linguísticos e culturais. Além disso, não atende às recentes demandas da sociedade que, nos últimos anos, têm exigido a equiparação das oportunidades e a promoção da diversidade nos ambientes universitários. Sobre esse aspecto, vale lembrar que desde 2017 o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) oferece aos candidatos surdos a possibilidade de realizar o exame traduzido para a Libras, por meio de vídeos. A iniciativa prevê que os conhecimentos dos surdos sejam avaliados em sua L1, reconhecendo sua especificidade linguística.

A proposta vai ao encontro da abordagem bilíngue, demonstrando que a Libras supre todas as necessidades de comunicação e de construção de conhecimentos, enquanto a LP passa a ser um objeto cultural e não mais um produto escolar, como proposto por Karnopp e Pereira (2012). Portanto, nos ambientes do ensino superior, a língua de sinais assume para os surdos as mesmas funções que a língua oral assume aos estudantes ouvintes, enquanto a LP desempenha propriedades específicas, usadas em determinadas práticas acadêmicas e intercâmbios sociais.

Importa mencionar que nosso trabalho não almeja ser um modelo de ensino e aprendizagem de gêneros discursivos, pois isso seria totalmente contrário ao nosso entendimento de gênero como algo socialmente construído, o qual pode modificar-se e transformar-se, como a sociedade. Logo, pretendemos apenas compartilhar a experiência do trabalho com os gêneros como possibilidade de ensino e aprendizagem dos alunos surdos

em relação ao português, segundo as orientações da abordagem bilíngue. De acordo com Celani (1992), a Linguística Aplicada dialoga com os mais diversos campos de saberes que envolvem a linguagem, o ser humano e suas relações, sob a perspectiva multidisciplinar. Nesse sentido, esperamos que este trabalho possa incentivar outras discussões e reflexões acerca da temática, contribuindo na construção de um referencial teórico e prático que se apresente como uma orientação aos professores de LP como L2 para surdos.

Referencial bibliográfico

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. *Decreto 5626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Brasília: Casa Civil, 2005.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BORGES, L. C.; SALOMÃO, N. M. R.; Aquisição da linguagem: considerações da perspectiva da interação social. In: _____. *Psicologia: Reflexão e crítica*. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722003000200013>. Acesso em: 04 out. 2017.

CELANI, M. A. A. Afinal o que é linguística aplicada? In: DE PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. (Ed.). *Linguística Aplicada: da aplicação de linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: Educ, 1992, p. 15-23.

DOLZ, J. SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: _____. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

GÓES, M.C. R. *Linguagem, surdez e educação*. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KARNOPP, L. B.; PEREIRA, M. C. C. Concepções de leitura e de escrita na educação de surdos. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Orgs). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 125-133.

NASCIMENTO, E. P.; BATISTA, S. L.; LIMA, G. de B. O gênero textual/discursivo relatório e sua estrutura semântico-argumentativa: operadores argumentativos e modalizadores discursivos. *Revista Prolíngua*, v. 5, n. 2, 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/15310/8692>>. Acesso em: 9 mar. 2018.

PEREIRA, M. C. C. A. Aquisição da língua portuguesa escrita por crianças surdas. In: *Anais do Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa – SIELP*, volume 1, número 1. Anais... Uberlândia, MG: EDUFU, 2011. p. 610-617.

QUADROS, R. M. Educação de surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. de A. (Orgs.). *Temas em educação especial IV*. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

- QUADROS, R. M. *Educação de Surdos: aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- SABANAI, N. L. *A criança surda escrevendo na língua portuguesa: questões de interlíngua*. 2008. 221 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- SIBILIA, P. *O show do eu: a intimidade como espetáculo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). *Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.
- _____. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, nº 25, Rio de Janeiro, jan./abril, 2004, p. 5-17.

ABSTRACT: Considering Brazilian deaf, the proposal of bilingual education aims to provide them the acquisition of two languages, the Brazilian Sign Language (Libras) and the Portuguese one. For this purpose, the first idiom mentioned should be acquired as a mother tongue, so that it may be the basis for the deaf linguistic development, allowing the growth of written language as a second language, as well as the access and construction of other knowledges. In the country, this proposal was legally regulated around ten years ago, but, it is still common to find deaf people whose contact with Libras happens late, only in adulthood. In view of this problematic, the present article proposes to present a work experience about a Portuguese teaching and learning experience to a deaf student from the Higher Education, who had a late acquisition of Libras. The proposed activities are based on discursive genres, following Bakhtin (1997) and the didactic sequence model proposed by Dolz and Schneuwly (2004) for teaching and learning the report genre. The methodology was qualitative, based on a study case, which consisted in the description of the methodologies used to assist the needs identified throughout the process. The initial results indicate that, although the deaf student had a late contact with Libras, she demonstrated advances in the acquisition of the Portuguese Language, in the written the form. In light of these results, we agree with the importance of initiatives that promote the teaching and learning of Portuguese by deaf people, through social practices of writing.

KEYWORDS: Libras; Portuguese Language; Bilingualism; Deafness.