ArReDia
Revista da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras / UFGD

GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A SURDOS: PROPOSTAS PARA UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Textual genres in Portuguese language teaching to deaf: Proposals for a bilingual education

Bruna Crescêncio Neves[i]
Universidade Federal de Santa Catarina

Resumo: O reconhecimento da língua de sinais como língua natural do surdo através da lei nº 10.436/02 mudou completamente a realidade dos surdos no Brasil. A partir da legitimidade da Língua Brasileira de Sinais (doravante Libras) o surdo passou a garantir outros direitos, como o direito linguístico no ensino regular, onde a Libras passa a ser aceita e respeitada como a primeira língua da pessoa surda. Desde então, professores e alunos buscam um ensino de Língua Portuguesa de qualidade e que atenda ouvintes e surdos em um mesmo contexto escolar, disponibilizando a todos um ensino que não esteja dissociado da realidade, mas que permita a apropriação de múltiplos aspectos no uso diário da língua. Faz-se necessário formar sujeitos capazes de refletir sobre a lingua(gem), sabendo que o uso da mesma se efetiva nas relações sociais, em contextos reais, por isso a necessidade de trazer para a sala de aula discussões acerca dos gêneros textuais. Propõe-se, desse modo, uma educação bilíngue que permita ao aluno surdo inserido no contexto ouvinte, o acesso a uma formação íntegra no que diz respeito à língua e um ensino que não fique restrito às normas gramaticais, mas que o capacite para o exercício pleno de sua segunda língua. Logo, este artigo tem como objetivo, propor uma atividade a partir dos gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa aos surdos e assim possibilitar novos olhares para a educação dos surdos.

Palavras-chave: Gêneros textuais, Surdos, Língua Portuguesa.

Abstract: The recognition of sign language as the natural language of the deaf by Law nº 10.436/02 completely changed the reality of the deaf in Brazil. From the legitimacy of the Brazilian Sign Language (Libras) the deaf were able to secure other rights, such as access into basic education. Since then, teachers and students seek a quality education that meets Portuguese deaf and hearing in the same school context, providing everyone a teaching that is not disconnected from the reality, but that allows the appropriation of multiple aspects in everyday language. It is necessary to train individuals capability of reflecting about the language, knowing that the use of it is effective in social relationships, in real contexts, so that is why the classroom discussions of genres are needed to be brought to the classroom. It is proposed, therefore, a bilingual education that allows to the student placed in a listener context the access to a full training with regard to language and an education that is not restricted to grammatical rules, but enable the deaf full exercise of their second language. Therefore, this article aims to propose different forms of uses of genres in teaching Portuguese language to the deaf.

Keywords: Text Genre, Deaf, Portuguese Brazilian

Introdução

Este artigo surge em meio a tantas discussões acerca do ensino de Língua Portuguesa (doravante LP) a surdos, isso porque, desde que a Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida como língua natural dos surdos e eles tiveram seus direitos legitimados, uma avalanche de estudos tem especulado os caminhos que devem ser trilhados pelos professores e profissionais da educação.

A Lei n º 10.436, de 24 de abril de 2002, estabelece que a Língua Brasileira de Sinais, Libras, é a maneira legal de comunicação e expressão do surdo. Sendo assim, as instituições de ensino público devem adequar-se a essa realidade e proporcionar a esses alunos o uso da Libras como primeira língua no processo de ensino e aprendizagem, desde a educação infantil até os níveis mais elevados do ensino, como consta no artigo 6º desta referida lei. O Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei no 10.436, assevera o direito do surdo à educação bilíngue, tendo a Libras como língua materna e a Língua Portuguesa como segunda língua.

Entretanto, apesar de todos esses direitos subsidiados por lei, as propostas pedagógicas e metodológicas no que concerne à educação bilíngue, ainda precisam ser discutidas. Não basta o aluno surdo estar inserido na escola regular, é necessário criar formas para que ele aprenda a Língua Portuguesa e possa utilizar tanto a língua escrita do seu país quanto a língua de sinais para se comunicar. A inserção do aluno surdo na escola regular divide opiniões, já que para alguns estudiosos, isso não se limita somente ao fato de ele estar integrado com a sociedade ouvinte, mas possuir condições adequadas a um ensino de qualidade. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96), todas as crianças têm direito à educação de qualidade, disponibilizada preferencialmente na escola regular.

Os avanços na educação dos surdos trazem consigo alguns questionamentos, tais como: Como ensinar Língua Portuguesa aos alunos surdos? De que forma garantir a eles uma educação de qualidade? Além dessas, há outras inúmeras questões que assombram o universo do surdo. No entanto, este trabalho não busca responder a todas essas perguntas, ele se detém especificamente em discutir o uso dos gêneros textuais para o ensino da LP a surdos, uma vez que "os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social", dos ouvintes e surdos (MARCUSCHI, 2005, p.19). Partindo desse propósito, e entendendo que o uso da Língua Portuguesa vai muito além das quatro paredes em sala de aula, faz-se necessário pensar em um ensino de língua que signifique e que permita ao sujeito surdo, a apropriação da LP que

veicula na sociedade, nas relações, no dia a dia de todos nós, ouvintes ou surdos, pois:

> [...] a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, p.34, 1997).

Sendo assim, não há como pensar no ensino desvinculado da realidade que o surdo vivencia. De acordo com Bakhtin (2003 [1952/53]) trabalhar com gênero significa abrir a escola para o mundo, para a língua(gem) como de fato ela é, uma vez que sempre agimos por meio de um gênero. Diante disso, este artigo nasce para propiciar discussões e reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa a surdos, e, sobretudo, para pensar em um ensino voltado para o aluno surdo e sua realidade linguística e cultural. Para isso, serão discutidas brevemente algumas questões inerentes à surdez, ao bilinguismo e aos gêneros textuais.

Linguagem e Surdez

No Brasil, com o reconhecimento da Libras como língua natural dos surdos, vieram também muitos estudos acerca da surdez e da língua de sinais. Pesquisadores (QUADROS e KARNOPP, 2004; LILLO-MARTIN, 2009; PETITTO; MARENTETTE, 1991; PIZZIO, 2006), em diversas partes do mundo, têm buscado investigar o status linguístico das línguas de sinais, a cultura surda e a aquisição da linguagem. Mas, mesmo diante dessa evolução nos estudos voltados para as línguas de sinais, há muitas concepções equivocadas e dúvidas sobre esse assunto. Quadros e Karnopp (2004) listam alguns mitos, como: a) A língua de sinais seria uma mistura de pantomina e gesticulação concreta, incapaz de expressar conceitos abstratos; b) Haveria uma única e universal língua de sinais usada por todas as pessoas surdas; c) Haveria uma falha na organização gramatical da língua de sinais que seria derivada das línguas de sinais, sendo um pidgin[1] sem estrutura própria, subordinado e inferior à língua de sinais; d) A língua de sinais seria um sistema de comunicação superficial, com conteúdo restrito, sendo estética, expressiva e linguisticamente inferior ao sistema de comunicação oral, e) As línguas de sinais derivam da comunicação gestual espontânea dos ouvintes e f) As línguas de sinais, por serem organizadas

[1] Também chamado de língua de contato, nome dado a qualquer língua que é criada.

espacialmente, estariam representadas no hemisfério direito do cérebro, uma vez que esse hemisfério é responsável pelo processamento de informação espacial, enquanto que o esquerdo, pela linguagem.

O percurso percorrido pelos surdos na história da humanidade é marcado por diversas dificuldades e preconceitos desde a antiguidade, quando eram conhecidos como seres incapazes de pensar (MOURA, 2000, p.16). O oralismo esteve por muito tempo fortalecido, pois para muitos, a oralidade era a única forma de o sujeito surdo estar integrado à sociedade, e não formar um grupo paralelo a ela. A comunicação total surgiu em 1968, nos Estados Unidos, como uma possibilidade de ensino que utilizava todas as formas possíveis de comunicação – auditivas, manuais e orais – para assegurar uma comunicação efetiva com as pessoas surdas (SCHINDLER apud MOURA, 2000, p. 57). Na década de 80, surge uma proposta nova: o bilinguismo, ou seja, as crianças surdas deveriam aprender sinais e a língua falada como atividades separadas. Aos poucos a filosofia bilíngue alcançou resultados satisfatórios, espalhou-se por todo o mundo e atualmente é a metodologia utilizada nos principais centros em educação para surdos (NEVES et. al., 2010).

Os primeiros estudos a respeito do status linguístico da língua de sinais foram realizados por Willian C. Stokoe, a partir da década de 60. Stokoe observou que os sinais eram símbolos abstratos complexos e com uma estrutura interior. A partir disso, esse pesquisador começou a analisar e estudar as partes constituintes das línguas de sinais. Nessa investigação, ele observou que cada sinal possui pelo menos três partes independentes – a localização, a configuração de mãos e o movimento – e que cada uma dessas partes possui um número limitado de combinações (QUADROS e KARNOPP, 2004, p.30). Além disso, Stokoe analisou os aspectos semânticos e sintáticos da língua de sinais, e evidenciou a importância das expressões faciais (SANTANA, 2007, p.97).

As línguas de sinais pertencem a uma modalidade diferente das línguas orais e são consideradas línguas naturais, pois surgiram da necessidade humana de se comunicar. Estudos realizados com crianças surdas, filhas de surdos, comprovam que as crianças surdas passam pelos mesmos estágios de aquisição da linguagem das crianças ouvintes (PETITTO; MARENTETTE, 1991; QUADROS, 1997). No entanto, é importante destacar que para que haja essa aquisição comparável a dos ouvintes, é fundamental que as crianças surdas tenham acesso à língua de sinais desde a tenra idade, no ambiente em que vivem. Mas, em virtude dos diferentes contextos familiares, os surdos acabam aprendendo a língua de sinais em locais formais e muitas vezes, tardiamente. O processo de

aquisição pode acontecer no lar (pais ouvintes ou surdos), na escola, onde o contato pode se limitar ao intérprete, ou na clínica, em que a abordagem pode ser oral ou bilíngue e dependendo da experiência nesses distintos contextos, a criança surda pode apresentar complicações no desenvolvimento da linguagem (QUADROS e CRUZ, 2011).

Os desafios e a realidade acima citados, asseveram o direito dos surdos quanto ao uso de sua língua materna e a uma educação bilíngue, que não o exclua de sua cultura. Segundo Rosa (2011) não será através da imposição de leis e decretos que se terá uma educação de qualidade, mas sim através do respeito. É preciso respeitar a variante linguística, cultural, identitária e social dos surdos, pois somente "atendendo e entendendo o sujeito surdo como sujeito de si, de sua língua e cultura, a sociedade conseguirá, juntamente ao sujeito surdo, promover mudanças socieducacionais essenciais e libertadoras" (ROSA, 2011, p.153).

Ensino de Língua Portuguesa para surdos: Duas línguas, uma escola e vários sujeitos

Atualmente, há muitas discussões acerca da melhor escola para a criança surda. Alguns idealizam uma escola para surdos e desacreditam na educação bilíngue, outros buscam formas de consolidar o bilinguismo nas escolas regulares. Popularmente, o bilinguismo é definido como a capacidade que as pessoas possuem de usar duas línguas. Para Grosjean (1994), o bilinguismo não se relaciona ao fato de usar duas línguas perfeitamente, ao uso de duas línguas em diferentes espaços, o bilinguismo está mais ligado à função que as duas línguas ocupam na vida do sujeito bilíngue. Sendo assim, ao optar em oferecer uma educação bilíngue, a escola deve assumir uma política linguística em que as duas línguas deverão ser usadas no espaço escolar, e pensar de que forma essas línguas estarão acessíveis às crianças (QUADROS e SCHMIEDT, 2006).

A educação bilíngue no Brasil apresenta contextos diversos. Quadros e Schmiedt (2006, p.19) falam a respeito das diferentes realidades bilíngues em nosso país:

> Em alguns estudos, há escolas bilíngues para surdos em que a língua de instrução é a língua de sinais e a língua portuguesa é ensinada como 2ª língua. Em outros estados, Libras é a língua de instrução e o português é ensinado como segunda língua nas salas de aula das turmas das séries iniciais do ensino fundamental. Nas demais séries, a língua portuguesa é a língua de instrução, mas há a presença de intérpretes de língua de sinais nas salas de aula e o ensino de língua portuguesa, como segunda língua para os surdos, realiza-se na sala de recursos.

Lacerda e Lodi (2009) dizem que a inserção do aluno na escola regular é vista como um processo gradual, e que nessa inclusão, o professor deve mediar e incentivar a construção de conhecimentos através da interação com os alunos surdos e ouvintes. Entretanto, pelo fato de a língua de sinais não ser compartilhada por muitos professores e alunos ouvintes, a criança surda geralmente está em desigualdade linguística no ambiente escolar. Logo, criar contextos em que as crianças tenham contato com a língua de sinais e a língua portuguesa, não é tão fácil quanto parece. Em um país tão extenso como o Brasil, as diferenças regionais são insofismáveis, pois enquanto algumas escolas possuem uma estrutura com intérpretes, instrutores e professores capacitados, outras não conseguem ter um profissional qualificado para trabalhar com as crianças surdas. Neves (et.al. 2010), em uma pesquisa realizada em escolas estaduais da região sul de Santa Catarina, tiveram a oportunidade de conhecer um pouco da realidade do ensino, que se propõe ser bilíngue. Segundo as pesquisadoras, os professores de Língua Portuguesa afirmaram que nenhum profissional se encontra apto para lidar com o aluno surdo, para eles a lei existe no papel, mas a realidade é bem outra. Alguns professores declararam que se sentem sem rumos para preparar atividades e trabalhar com esses alunos.

Deste modo, o aluno surdo, ao ser inserido em uma sala de ouvintes, não consegue contemplar os aspectos relativos à sua identidade e cultura, pois a metodologia de ensino, o currículo e a cultura enfatizada são sempre dos ouvintes. A presença do intérprete em língua de sinais não garante que o surdo aprenda facilmente os conteúdos, já que não são oferecidas condições especiais para que ele adquira o conhecimento (LACERDA e LODI, 2009). A presença de um interlocutor proficiente em língua de sinais (intérprete) é fundamental, mas ele não pode ser responsabilizado pela relação de ensino-aprendizagem, que deve ser de aluno e professor.

Cummins (2003 apud QUADROS e SCHIMIEDT, 2006, p.32), afirma que "as crianças que vão para a escola com uma língua consolidada, terão facilidades de desenvolver habilidades de leitura e escrita com muito mais consistência". Nesse sentido, não podemos comparar a aprendizagem dos ouvintes, que já chegam à escola com a língua oral consolidada, com as crianças surdas, que muitas vezes nem adquiriram a língua de sinais plenamente, pois como vimos, essa aquisição depende de inúmeros fatores e mesmo quando ela acontece, não é o suficiente para garantir o

aprendizado da segunda língua (L2)[2], uma vez que muitos professores não partem da língua materna (Libras) para ensinar a Língua Portuguesa.

Para Quadros e Schmiedt (2006) uma sugestão para o ensino de L2, é investir na leitura em línguas de sinais, pois ler os sinais vai dar subsídios linguísticos e cognitivos para ler a palavra escrita em português. No entanto, essa não é a realidade em nosso país, pois aqui "a criança surda brasileira deve 'pular' o rio de um lado para o outro sem ter uma ponte. Assim, a criança vai ser alfabetizada na língua portuguesa sem ter sido 'alfabetizada' na língua de sinais" (QUADROS e SCHMIEDT, 2006). Conforme Góes, (1999, p.2)

> Análises de práticas correntes no trabalho pedagógico dessa área indicam que a história escolar do aluno surdo tende a ser constituída por experiências bastante restritas, que configuram condições de produção de conhecimento pouco propícias ao domínio da língua portuguesa. Em geral, as aprendizagens são pobres e envolvem escasso uso efetivo da linguagem escrita, sobretudo nas séries iniciais. Mesmo posteriormente, as atividades de escritura e leitura são limitadas a textos "simples" e curtos.

Apesar das divergências encontradas na educação dos surdos ao longo dos tempos, uma questão é certa, a proposta educacional bilíngue tem como principal fundamento a língua de sinais como base linguística. Para Lacerda e Lodi (2009, p. 58) "o processo de desenvolvimento da L1, deve ser realizado no contato com surdos adultos usuários da língua e participantes ativos no processo educacional de seus pares e o ensino-aprendizagem da L2, realizado como língua estrangeira".

Gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa a surdos

Antes de discutir alguns aspectos dos gêneros textuais, é preciso entender qual concepção de língua se assume ao trabalhar com gêneros textuais, pois isso é muito importante para entender os direcionamentos da prática de ensino e aprendizagem que serão adotadas.

Ao longo da história, duas grandes concepções de língua organizaram os estudos da linguagem. O primeiro foi o modo retórico, que constituiu a linguagem como realidade vivida, e o segundo, o modo lógico-gramatical que enfocava a língua como um sistema formal (FARACO, 2001, p. 01). Segundo o autor, no milênio que terminou, o modo lógico-gramatical foi predominante na Linguística. Nessa perspectiva, a língua era vista como

[2] Para os surdos, a Língua Portuguesa na modalidade escrita desempenha o papel de segunda língua.

homogênea e autônoma e a Linguística era tida como uma ciência que estudava a língua em si, sem considerar os falantes e os aspectos social e histórico que permeiam as relações. Nessa concepção da Linguística tradicional:

> O falante não passa aí de uma superfície linguística plana (univocal); é entendido como um ente autônomo (vive num vácuo social e histórico: suas relações sociais são acessórias, quando não de todo irrelevantes); como a origem absoluta da fala (o olhar dos linguistas formais é fortemente unidirecional e monológico: o falante tem total precedência sobre o ouvinte e sobre a interlocução); e como uniforme interiormente (o máximo que se diz sobre o mundo interior do falante é que ele tem um saber gramatical específico que lhe viabiliza a fala) (FARACO, 2001, p. 2).

Para o modo retórico, não há como considerar a língua como um objeto homogêneo, em que o agente da linguagem é singular e solitário (FARACO, 2001, p. 4). Assim, Faraco (2001, p. 6) apresenta essa nova concepção de linguagem que tem como fundamento a intersubjetividade. Conforme o autor:

> A atividade intelectual começa a se abrir para a relevância da alteridade, da interação, da subjetividade social; e por consequência, para um progressivo senso de que a apreensão e a compreensão das realidades humanas passam sempre e necessariamente por processos inter-relacionais.

Essa concepção de língua nos permite enxergar a língua(gem) em sua realidade complexa e multifacetada. Ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva, no seu uso real (FARACO, 2001, p. 8). Sendo assim, trabalhar com gêneros textuais, pressupõe assumir a língua(gem) em sua vertente retórica, já que os gêneros:

> são fruto de trabalho coletivo, contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa (MARCUSCHI, 2005, p. 1).

Atualmente há uma tendência em desenvolver um ensino voltado às práticas que envolvem gêneros textuais e que tendem a fugir da exploração da gramática normativa. A forma tradicional que prevaleceu durante anos no ensino de Língua Portuguesa no Brasil é resultado de fatores externos e internos. Bezerra (2005) lista como fator externo o fato de a disciplina de Língua Portuguesa ter sido integrada aos currículos brasileiros a partir das últimas décadas do século XIX, depois que o sistema de ensino já estava organizado. Isso transformou o ensino de LP, já que havia uma preocupação em ensinar as regras gramaticais da variedade linguística de prestígio, pois

o grupo que continuava os estudos era a classe abastada, sendo esse o fator externo considerado por Bezerra (2005).

Havendo, na sociedade atual, uma grande variedade de textos exigidos pelas múltiplas e complexas relações sociais, não há como não pensar em um ensino que não seja voltado para essa realidade. Embora os surdos tenham como língua materna a Libras, sabe-se que eles estão inseridos em um mundo totalmente "ouvinte", onde o acesso às informações e ao letramento, de modo geral, se dá exclusivamente pelo uso da Língua Portuguesa. Em qualquer lugar e circunstância, o surdo irá se deparar com situações que exijam dele o mínimo de conhecimento da língua oficial do país. Dominar a Língua Portuguesa na modalidade escrita possibilita a liberdade de ir e vir, de expressão, de lutar pelos seus direitos e deveres, sem estar à margem da sociedade. É preciso, antes de tudo, que os surdos tenham sim a Libras como meio de comunicação dentro da comunidade surda, mas que disponham de contextos educacionais e sociais que possibilitem a aprendizagem da LP.

Diante disso é que encontramos recomendações para que o ensino de Língua Portuguesa busque desenvolver competências linguísticas, textuais e comunicativas dos alunos, permitindo-lhes uma convivência mais inclusiva no mundo de hoje (BEZERRA, 2005). É necessário formar sujeitos, surdos e ouvintes, capazes de questionarem, de imprimirem mudanças significativas no mundo, aptos a serem ativos nas relações permeadas pela linguagem. Por isso, a proposta de trabalhar com gêneros textuais surge como um caminho para o ensino de Língua Portuguesa aos surdos e também aos ouvintes, pois de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

> Espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p.32).

Ainda de acordo com o PCN (1998, p.22) "a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas aprender seus significados culturais". Considerando que o aprendizado de uma língua vai muito além da aquisição de vocabulário e regras gramaticais é que nasce a ideia de lecionar a partir dos gêneros textuais em sala de aula e assim abrir as janelas do mundo, uma vez que os gêneros textuais são eventos linguísticos, atividades sociodiscursivas, fenômenos sócio-históricos e culturalmente sensíveis (MARCUSCHI, 2005).

Uma educação comprometida com o exercício da cidadania e ciente de que o uso eficaz da língua é o estopim para o desenvolvimento de qualquer sujeito, deve propiciar um ensino voltado para a realidade e exercício da reflexão. Os PCNs assumem essa proposta de ensino, e incumbem os professores da tarefa de instigar os alunos a produzirem e interpretarem textos que circulam socialmente, compreendendo as ideologias e objetivos que perpassam nos discursos.

Desenvolver um ensino de língua portuguesa a surdos com gêneros textuais é uma oportunidade de ampliar as possibilidades de uso da linguagem, proporcionando ao surdo uma independência linguística. A educação bilíngue deve assumir o uso das duas línguas (Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa) no ambiente escolar e partir da língua materna (Libras) para o ensino de LP, sem fragmentá-la, mas mostrando aos alunos que a apropriação da língua portuguesa escrita é um direito asseverado por lei, e, além disso, é fundamental para o estabelecimento das relações sociais e cotidianas dos sujeitos surdos.

Com o avanço dos estudos linguísticos acerca das línguas de sinais, e também com as discussões a respeito do ensino de línguas a partir dos gêneros textuais, muitos pesquisadores (PIRES e CAMPOS, 2012; QUADROS e SHMIEDT, 2006; LODI e LACERDA, 2009; entre outros) têm procurado formas de propiciar aos surdos um ensino de qualidade, que dê a eles a chance de usar de forma plena a língua portuguesa escrita.

Segundo Quadros e Schmiedt (2006) "o ensino da língua de sinais é um processo de reflexão sobre a própria língua que sustenta a passagem do processo de leitura e escrita elementar para um processo mais consciente". Desse modo, é imprescindível que o ensino de Língua Portuguesa (LP) considere a língua de sinais, pois os alunos são dependentes das habilidades da primeira língua.

> Os surdos não são letrados na sua língua quando se deparam com o português escrito. A escrita passa a ter uma representação na língua portuguesa ao ser mediada por uma língua que tenha significação. As palavras não são ouvidas, eles não discutem sobre as coisas e seus significados no português, mas isso acontece na língua de sinais. Assim, a escrita do português é significada a partir da língua de sinais (QUADROS e SHMIEDT, 2006, p.33).

Tais afirmações evidenciam a importância da língua de sinais no contexto escolar, e asseguram que o ensino bilíngue se efetive. Conforme consta no Decreto Nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, no Capítulo VI, que trata da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, a educação bilíngue deve ser garantida para os surdos,

tendo a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua.

Neste sentido, a proposta de atividade deste artigo considera a importância da Libras no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. A proposta tem como foco o gênero textual convite, e objetiva desenvolver competências e habilidades para ler criticamente e produzir este gênero nas diferentes esferas sociais. Especificamente, a atividade almeja: a) observar aspectos funcionais e sociais do gênero textual convite; b) comparar o gênero textual convite em Libras e Língua Portuguesa; c) selecionar informações fundamentais ao gênero convite e d) reconhecer a leitura de textos verbais e não verbais como possibilidade de acesso a diferentes informações.

A atividade terá duração de quatro horas/aula e iniciar-se-á com uma discussão acerca do gênero textual convite, com enfoque para suas principais características. Para isso, será necessário um diálogo com os alunos para identificar o seu conhecimento prévio acerca desse gênero, e assim, destacar alguns aspectos concernentes ao convite, como: Para que se faz um convite? Quem são os interlocutores? É um gênero impessoal ou pessoal? Explora-se com maior frequência que tipo de linguagem, verbal e/ou não verbal?

Em seguida, será apresentado um convite em Libras. Trata-se do convite para a solenidade de entrega do Campus Palhoça Bilíngue à comunidade, disponível para acesso no YouTube (Libras). Os alunos assistirão ao vídeo e identificarão as características discutidas previamente, além de identificarem elementos essenciais ao convite (data, horário, local).



Fonte: http://www.youtube.com/watch?v=f1dHtr3AKEg

Posteriormente, os alunos receberão o mesmo convite, na versão em Português (disponível no site do IFSC) para realizarem os mesmos procedimentos. O objetivo é fazer com que os alunos observem que independente da modalidade e da língua, o gênero textual em estudo apresenta as mesmas funções enunciativas.



Fonte:http://www.palhoca.ifsc.edu.br/convite/convite_inauguracao.html

Após analisar os dois convites, os alunos terão acesso a diferentes tipos de convites (casamento, aniversário, festa, chá de panela, curso, entre outros) e irão observar os mesmos aspectos discutidos acima. Essa prática permitirá que os alunos observem como se relacionam as imagens de cada convite com a informação que ele apresenta, uma vez que a linguagem não verbal veiculada é um importante mecanismo para a construção de textos.

Para finalizar a aula, os alunos produzirão dois convites (Libras e Português). Eles deverão escolher situações reais (um evento, um aniversário, um casamento, entre outros) e desenvolverem seus próprios convites. Para isso, é necessário que eles retomem o que foi discutido nas aulas e considerem: os elementos essenciais que deverão estar presentes no convite, os interlocutores, a finalidade, as escolhas lexicais, os textos verbais e não verbais, entre outros aspectos apresentados. Por fim, os convites

deverão ser socializados entre os colegas e se possível serem utilizados para os seus devidos fins.

Considerações finais

Este artigo surgiu de minhas inquietações e desafios encontrados em sala de aula, em minha experiência como professora em escolas regulares, com alunos ouvintes e surdos. Quando iniciei minha trajetória docente, a falta de preparação e conhecimento não permitiu que eu conseguisse realizar um trabalho que atendesse à necessidade de todos os alunos. Todavia, busquei novos aprendizados e sempre tive como objetivo compartilhá-los com aqueles que, assim como eu, anseiam por uma educação de qualidade.

Diante das várias discussões acerca dos gêneros textuais, tanto no ambiente acadêmico, ou nos próprios documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, buscou-se neste trabalho conciliar as propostas apresentadas com as práticas em sala de aula, especialmente, no ensino de língua portuguesa a surdos.

É realmente muito difícil pensar em uma educação que consiga atender a todos os pressupostos e direitos assegurados por lei aos surdos. O reconhecimento da língua de sinais como língua natural dos surdos, no Brasil, trouxe esperanças, motivou muitos profissionais a se especializarem para promover esse ensino de equidade, no entanto, isso é uma minoria em um país tão extenso como o nosso. Por isso, faz-se necessário direcionar caminhos, não fórmulas e receitas, mas alternativas que corroborem com as práticas dos professores e que ultrapassem as propostas documentadas oficialmente.

Portanto, almeja-se com este artigo a reflexão das práticas que vem sendo desenvolvidas em sala de aula, especialmente no que concerne ao ensino de língua portuguesa a surdos. A LP não deve ser imposta aos surdos, muito menos deve haver comparação entre os mesmos e os ouvintes no contexto escolar, uma vez que os ouvintes chegam à escola falando língua portuguesa, com uma língua consolidada, enquanto muitos surdos, nem ao menos adquiriram a língua de sinais. Incluir alunos surdos em sala de ouvintes, não é impor línguas e culturas, inclusão é "celebração das diferenças, direito de pertencer, valorização da diversidade humana, solidariedade humanitária, igual importância das minorias, cidadania com qualidade de vida" (SASSAKI, 1997, p.17 apud MACHADO, 2008).

Referências

BEZERRA, M. A. Ensino de Língua Portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, A.P, MACHADO, A.R; BEZERRA, M.A. (Orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna. 2005. p.37-46

BRASIL. Lei 10.436 de 24/04/2002. *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 15 jun. 2013.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 15 jun.2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf >. Acesso em: 14 de junho de 2013

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais – Ensino Médio – Linguagem, Códigos e suas tecnologias*. Brasília: SEF/MEC, 2000. Disponível em formato pdf: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em 15 julho de 2013.

BRASIL. SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.* Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa - Ensino de primeira à quarta série.* Brasília: MEC/SEF, 1997.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952/53].

FARACO, C. A. *Pesquisa Aplicada em Linguagem: Alguns Desafios Para o Novo Milênio.* DELTA. 17: ESPECIAL, 2001 (1-9)

GÓES, M. C. *Linguagem, surdez e educação.* Campinas: Autores Associados, 1999.

GROSJEAN, F. *Individual Bilinguism*. In: The Encyclopedia of Language and Linguistics. Oxford: Pergamon Press, 1994.

LACERDA, C.B.F; LODI, A.C.B. *A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas.* In: LACERDA, C.B.F; LODI, A.C.B. (org) Uma escola, duas línguas – letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.160p.

LILLO-MARTIN, D. *Sign Language Acquisition Studies.* In: Edith L Bavin (Org). The Cambridge Handbook of Child Language. Cambridge University Press, p. 400 – 416, 2009.

MACHADO, P. C. *A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo.* Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.174 p.

MARCUSCHI, L. A.. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade.* In: DIONISIO, A.P, MACHADO, A.R, BEZERRA, M.A. (Orgs.) Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna. 2005. p. 19-36

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital*. In: MARCUSCHI, L.A. & XAVIER, A.C. (Orgs.) Hipertextos e gêneros digitais. Rio de Janeiro: Lucerna. 2004.p. 13-67

MOURA, M. C. de. *O surdo: caminhos para uma nova identidade.* Rio de Janeiro, 2000.

NEVES, B.C; OLIVEIRA, L.V.B; GONÇALVES, A.P; MORAES, F.M. *Os alunos surdos do ensino médio nas escolas comuns: uma análise do ensino da Língua Portuguesa.* Trabalho de Conclusão do Curso de Letras. Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão/SC. 2010.

PETITTO, L.A.; MARENTETTE P.F. *Babbling in the manual mode: Evidence for the ontogeny of language*. Science 251: p. 1493–1496, 1991.

PIRES, L.C.; CAMPOS, L.S. *Gêneros textuais: Uma opção para o ensino do português escrito para estudantes surdos***.** Revista de Letras, vol 4, nº2. Acesso em 23 de julho de 2013. Disponível em:http://periodicos.uesb.br/index.php/folio/article/view/926

PIZZIO, A. L. *A variabilidade da ordem das palavras na aquisição da Língua de Sinais Brasileira: Construções com tópico e foco*. Tese de Doutorado, UFSC, Florianópolis, 2006.

QUADROS, R. M. de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem.* Porto Alegre: Artes Médias, 1997.

QUADROS, R. M. de; CRUZ, C. R**.** *Língua de Sinais: Instrumentos de Avaliação* – Porto Alegre: Artmed, 2011

QUADROS, R.M.; KARNOPP, L. *Língua Brasileira de Sinais: Estudos Linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. *Idéias para Ensinar Português para Alunos Surdos*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

ROSA, E. F. *Educação de surdos: entre a realidade e a utopia*. In: SÁ, Nídia Regina L. de. Surdos Qual a Escola? Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

SANTANA, A.P. *Surdez e Linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas*. 3.ed. São Paulo: Plexus, 2007.

[i] E-mail da autora: neves.bruna29@gmail.com