

GÊNEROS TEXTUAIS: UMA OPÇÃO PARA O ENSINO DO PORTUGUÊS ESCRITO PARA ESTUDANTES SURDOS

*Ludimila Correia Pires**

*Lucas Santos Campos***

RESUMO:

As transformações econômicas, sociais e culturais, naturalmente, provocam mudanças no cenário educacional. Para o contexto de estudantes surdos, em 2002, instaura-se no Brasil uma política em prol de uma linguagem específica, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), trata-se da lei nº 10.436/2002, que lhe assegura o *status* de língua e, ao mesmo tempo, aponta que ela não substitui o português. O Decreto Federal nº 5.626/2005 representa uma significativa contribuição para as pessoas surdas, pois, ao regulamentar a Lei nº 10.436/2002, institui a LIBRAS como primeira e o Português, na modalidade escrita, como segunda língua dos surdos; além disso, prevê a organização de turmas bilíngues, nos estabelecimentos de ensino. É nesse contexto, que se insere este trabalho que tem como objetivo apresentar um esboço de proposta para o ensino-aprendizagem de português escrito para alunos surdos.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso; Ensino; Surdo; Texto.

Introdução

De acordo com Goldfeld (2002, p. 38) “a história da educação dos surdos nos mostra que a língua oral não dá conta de todas as necessidades da comunidade surda”. Acredita-se na necessidade da utilização da língua de sinais com vistas à promoção do desenvolvimento intelecto-cognitivo, profissional e social do cidadão surdo.

A partir do Decreto Federal nº 5.626/2005 que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, a LIBRAS passa a ser estudada e praticada pelo surdo, como primeira língua e o Portu-

* Mestranda em Letras: Cultura, Educação e Linguagens pela Universidade Estadual do sudeste da Bahia.

** Professor Titular da UESB. Doutor em Linguística Histórica pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), com pós-doutoramento em Funcionalismo Linguístico pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

guês, na modalidade escrita, como a segunda. Essa realidade exige a criação de espaços educativos que contemplem práticas pedagógicas inclusivas, garantindo uma educação bilíngue para essa clientela. Com isso, o Ministério da Educação (MEC) lança, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Dessa política emerge o Decreto Presidencial nº 6.571/2008 e a Resolução nº 4/2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB), documentos que figuram como novos norteadores teórico e organizacional para inclusão escolar no Brasil.

A partir dos referidos documentos, as unidades escolares devem garantir aos alunos com necessidades educacionais especiais o acesso às classes regulares, e, em turno oposto, o atendimento educacional especializado, doravante referido como (AEE), visando à condição de acesso ao currículo, assim como à eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas e comunicacionais. Essas ações, portanto, devem implicar na contribuição da autonomia e independência do aluno, tanto para realizarem as atividades escolares, quanto para o exercício da vida diária.

Diante dessa reordenação legislativa e pedagógica, os profissionais da educação sentem a necessidade de conhecer e aprofundar seus conhecimentos na área da inclusão. Nesse sentido, levantou-se, para este estudo, a seguinte questão norteadora: "Como deve ser desenvolvido e sistematizado o ensino de língua portuguesa, na modalidade escrita, para alunos surdos, de modo que possa contribuir para a formação de sujeitos leitores e escritores, capazes de atuar ativa e criticamente na sociedade letrada, garantindo seu sucesso escolar e sua inserção social?"

Como resposta a essa questão decidiu-se elaborar uma proposta didática para o ensino-aprendizagem do português escrito para alunos surdos, ancorada na exploração dos gêneros textuais. O estudo pretende:

- descrever os aspectos históricos referentes à educação dos surdos no Brasil, destacando as filosofias educacionais;
- identificar uma concepção de língua portuguesa que melhor se aplique ao modelo educacional do bilinguismo para alunos surdos e, principalmente,

- A partir dos gêneros textuais, descrever mecanismos didático-pedagógicos que possam levar os estudantes surdos a dominarem o português escrito.

O aparato teórico está assentado sobre um tripé, qual seja: (i) a legislação sobre esse campo educacional; (ii) os estudos específicos da educação do surdo, a partir de Sanchez (1993), Fernandes (1996 e 2003), Homeisterff (1999), Goldfeld (2002), Quadros (2006) e Alpendre (2008), entre outros e (iii) a visão dos gêneros textuais, a partir de Marcuschi (2010), Porto (2009).

Através de entrevistas estruturadas, pretende-se identificar, por um lado as situações em que o surdo sente maior necessidade de codificar e decodificar o português através da escrita e, por outro lado, que mecanismos intelecto-cognitivos eles mobilizam para a apreensão, depreensão e aprendizado desse código. A partir disso, buscar-se-á o incremento de gêneros textuais ligados a essas situações para fomentar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita nessa modalidade de língua, assim como o incentivo à recorrência dos mecanismos identificados como eficientes nesse processo de apreensão, depreensão e aprendizado do código escrito. Como resultado desse trabalho, pretende-se construir um recurso que possa ser aplicado com sucesso em comunidades de estudantes surdos.

A hipótese inicialmente levantada é a de que será necessário investir no aspecto imagético, pois, assim como o ouvinte associa sons (fonemas) a letras (grafemas), provavelmente o surdo associa os grafemas à imagem.

Aspectos históricos da educação dos surdos

O processo de educação dos surdos é marcado pela contribuição de algumas teorias, a exemplo do oralismo, da comunicação total e do bilinguismo. Cada uma dessas vertentes teóricas apresenta uma concepção do ensino da Língua Portuguesa. De acordo com Goldfeld (2002, 31), a história da educação dos surdos no Brasil tem início em 1855, quando chegou ao país o professor francês Hernest Huet, que era surdo. O docente para

cá veio por intermédio de um convite do Imperador D. Pedro II, com o propósito de iniciar um trabalho de educação de duas crianças surdas. Logo depois, em 1857, foi fundada a primeira escola brasileira para alunos surdos, denominada Instituto Nacional de Surdos-Mudos, hoje, Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES).

Naquele período, o INES utilizava a língua de sinais, mas, em 1911, necessitaria adaptar sua metodologia para o Oralismo, por força da tendência mundial que se estabeleceu a partir do Congresso de Milão (1880)¹. Mesmo diante dessa mudança, contudo, o Instituto persistiu na utilização da língua de sinais até o ano de 1957, quando Ana Rímola de Faria Doria, então diretora da instituição, proibiu oficialmente a língua de sinais em sala de aula. Goldfeld assinala que, mesmo com essa proibição, os alunos surdos nunca deixaram de fazer uso da língua de sinais nos banheiros, pátios e corredores da escola, mas sempre distante do olhar dos professores, para não sofrerem sanções.

Isso indica que a metodologia oralista, a despeito de não fazer frente às reais necessidades do sujeito surdo, também não estava trazendo sucesso para a aprendizagem dessa comunidade. Por isso, talvez, a língua de sinais tenha sido retomada. Goodfeld (p. 31) indica que esse fato em muito se deve à contribuição de Willian Stokoe que, em seu artigo “Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf”, demonstrou que a estrutura da língua de sinais americana (ASL) era dotada de todos os elementos que caracterizam uma língua natural.

Com os baixos índices de aprendizagem apresentados pelos surdos decorrentes da aplicação da metodologia oralista, surge, no início da década de 70 do séc. XX, a filosofia da *Comunicação Total*, que, como destaca Goldfeld (p. 32), “utiliza todas as formas de comunicação possíveis na educação dos surdos, por acreditar que a comunicação, não a língua, deve ser privilegiada”.

Sá (2002, p. 58) indica que a perspectiva da Comunicação Total:

¹ Goldfeld (2002, 31) assinala que, nesse congresso, foi colocado em votação qual o método deveria ser utilizado na educação dos surdos. O Oralismo venceu e o uso da língua de sinais foi oficialmente proibido. É importante ressaltar que aos professores surdos foi negado o direito de votar.

permitiu o aparecimento de práticas diversas pelas quais se combinava língua oral manualizada, gestos, fragmentos da língua de sinais, ou seja, qualquer recurso que colaborasse para o alcance do objetivo maior: a correta utilização da língua oral, e da escrita enquanto forma escolar privilegiada.

Isso permite pontuar que a corrente da comunicação total, ao considerar as características cognitivas da pessoa com surdez, admite a utilização de todo e qualquer recurso possível para a comunicação, a fim de potencializar as interações sociais, linguísticas e afetivas desse cidadão.

No final da década de 70 (séc. XX), surge à proposta do bilinguismo. Segundo (Sá, 2002, p. 59), essa corrente começa a ser desenvolvida por pesquisadores das áreas de Sociologia, Filosofia, Psicologia, Educação, Linguística e Política. O foco dessa nova tendência está na possibilidade de o indivíduo surdo lançar mão da comunicação através da língua portuguesa escrita e da LIBRAS.

A década de 80 desse mesmo século é um momento em que despontam mudanças no cenário político e social, a maioria delas em virtude da redemocratização do país e da promulgação da Constituição de 1988. No panorama educacional, merece ênfase o artigo 205 que versa sobre a educação como direito de todos, associado ao artigo 208 que preceitua que o dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino e passa a respaldar o contexto educacional brasileiro para o reconhecimento dos valores ligados à liberdade, à justiça, e ao respeito às diferenças, além da cooperação entre os povos, independentemente de suas condições físicas, de raça, credo, religiosidade e sexo.

A década de 90 é marcada por vários documentos que fundamentam o princípio da inclusão escolar, entre eles pode-se fazer referência à Declaração de Salamanca (1994, p. 9), ao evidenciar que:

as escolas regulares com orientação para a educação inclusiva são o meio mais eficaz no combate às atitudes discriminatórias propici-

ando condições para o desenvolvimento de comunidades integradas, base da construção da sociedade inclusiva e obtenção de uma real educação para todos.

No que diz respeito à situação dos surdos, Salles (2004, p. 58) aponta que a Declaração mencionada foi um marco na educação da pessoa surda, pois:

destaca a importância de uma educação pautada no direito e reconhecimento da língua natural do indivíduo, que lança um novo olhar sobre a inclusão, no sentido de ampliar essa noção: Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação do surdo e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidas em escolas regulares.

Ainda na década de 90, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) fundamenta os princípios constitucionais de 1988, garantindo a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede regular de ensino com propostas curriculares que considerem suas especificidades.

Para o contexto dos estudantes surdos, surge em 2000 um acréscimo à legislação educacional, a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que acrescenta garantia dos direitos dos surdos, expressos nos artigos 17 e 18, ao estabelecer que cabe ao Poder Público tomar providências no sentido de eliminar as barreiras de comunicação, a fim de garantir às pessoas com deficiências Sensoriais e com dificuldades de comunicação o acesso à informação e à educação; além disso, visa a promover a formação de intérpretes da língua de sinais para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa com deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação.

Em 2002, instaura-se no Brasil uma política específica para a língua de sinais, qual seja, sua regulamentação através da Lei nº 10.436/2002 que garante o reconhecimento de

um estatuto linguístico a esse código de comunicação e, ao mesmo tempo, assinala que esta não pode substituir o português.

O Decreto Federal nº 5.626/2005 configura-se como uma contribuição de grande relevância para as conquistas dos direitos da pessoa surda, pois, ao regulamentar a Lei da Língua Brasileira de Sinais nº 10.436/2002, o decreto estabelece para o sujeito surdo a LIBRAS como a primeira e o Português, na modalidade escrita, como a segunda língua. Prevê, também, a organização de turmas bilíngues. O modelo pedagógico do bilinguismo, portanto, é referendado pela legislação brasileira.

Para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p. 17) é feita a seguinte consideração referente à inclusão do estudante surdo:

nas escolas comuns, a educação bilíngue — Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais: o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de LIBRAS e Língua Portuguesa e o ensino da LIBRAS para demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular.

A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) garante aos alunos com necessidades educacionais especiais o direito da matrícula na sala comum do ensino regular, e, em turno oposto, o atendimento educacional especializado (AEE). Dessa forma, Ribeiro et al. (2010, p. 7) aponta que a implantação de salas de recursos multifuncionais em estabelecimentos de ensino da rede pública, seguindo as orientações da Secretaria de Educação Especial (SEESP)/MEC deve perpassar pelo desenvolvimento das seguintes ações:

preservar as parcerias existentes entre as secretarias de educação municipais e estaduais e as secretarias responsáveis pelos serviços de saúde, assistência social, trabalho e outras que disponham de atendimento clínico, terapêutico e outros. As instituições de ensino

público devem assegurar aos alunos atendidos nos AEEs medidas para a eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas e de comunicação que possam impedir ou dificultar sua plena participação nas atividades escolares, em igualdade de condições com os demais alunos.

Diante dessa apresentação referente ao AEE, nota-se a importância da inclusão para os alunos que fazem parte do público alvo da educação especial, no sentido de garantir no espaço escolar o respeito e valorização das diferenças, criando oportunidades para ampliação da convivência no contexto da diversidade. Além disso, o contexto da escola regular passa a respeitar e acolher características e ritmos diferentes dos educandos.

Para os alunos surdos, são destinados momentos didáticos no AEE em LIBRAS, para o ensino de LIBRAS² e em Língua Portuguesa. Vale ressaltar que as atividades desenvolvidas na Sala de Recurso Multifuncional (SRM) em que são realizadas o AEE devem estar em consonância com proposta pedagógica da classe regular.

Os estudos realizados por Quadros e Shmiedt (2006, p. 17) demonstram que:

em função da língua portuguesa ser, pela Constituição Federal, a língua oficial do Brasil, portanto língua cartorial em que se registram os compromissos, os bens, a identificação das pessoas e o próprio ensino, determina-se o uso dessa língua obrigatório nas relações sociais, culturais, econômicas (mercado nacional), jurídicas e nas instituições de ensino. Nessa perspectiva, o ensino de língua portuguesa, como segunda língua para surdos, baseia-se no fato de que esses são cidadãos brasileiros, têm o direito de utilizar e aprender esta língua oficial que é tão importante para o exercício de sua cidadania.

Nota-se que as autoras defendem a proposta do bilinguismo, nesse sentido, percebe-se que é de extrema importância à garantia do domínio da língua portuguesa, na

² (SILVA, 2007) aponta que o AEE em Libras significa que: todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares, são explicados nessa língua por um professor, sendo o mesmo preferencialmente surdo. Esse trabalho é realizado todos os dias, e se destina aos alunos com surdez. Momento de Atendimento Educacional para o ensino de LIBRAS na escola comum, no qual todos os alunos com surdez terão aula de LIBRAS, favorecendo o conhecimento e a aquisição, principalmente de termos científicos. Este trabalho é realizado pelo professor e/ou instrutor de LIBRAS (preferencialmente surdo), de acordo com o estágio de desenvolvimento da Língua De Sinais em que o aluno se encontra. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico de conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua de Sinais.

modalidade escrita, para os alunos surdos, uma vez que o domínio desta técnica colabora para a autonomia intelectual e social do sujeito surdo. A seguir pode-se conferir como deve ser estruturado o ensino de língua portuguesa, modalidade escrita, na perspectiva do bilinguismo.

O bilinguismo e o ensino de língua portuguesa

Alpendre (2008, p. 12) corrobora com Sanchez (1993), Fernandes (1996), Homeisterff (1999) e Fernandes, (2003), afirmam que: "A língua escrita pode ser plenamente adquirida pelos surdos se a metodologia empregada não enfatizar a relação letra/som como pré-requisito, mas recorrer, principalmente a estratégias visuais, com base na língua de sinais".

Partindo desse princípio, destaca-se que a prática pedagógica de ensino de língua portuguesa para alunos surdos não deve voltar para atividades que estabelece a conexão entre grafema e fonema. Além disso, o ensino de língua portuguesa a ser desenvolvido tanto na sala regular, quanto no AEE deve contemplar o contexto do letramento. Assim, Alpendre (2008, p. 11-12) aponta que:

A aquisição da língua portuguesa pelo surdo se faz através da representação gráfica, isto é, por meio da escrita em situações sociais impedido de aprender as propriedades fonológicas ou prosódicas da língua. Assim, a criança surda pode ter acesso à representação gráfica dessas propriedades, por meio da modalidade escrita da língua. Letramento é, portanto, condição e ponto de partida na aquisição da língua portuguesa pelo surdo.

Considerar o letramento como condição para o processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa para alunos surdos é uma alternativa sem dúvida viável, visto que o sujeito surdo está exposto às diversas situações que estão presentes nos mais diversos gêneros textuais. Dessa forma, o ensino de leitura e escrita deve enfatizar a prática social e cultural, fazendo com que o aluno perceba a multiplicidade de usos e funções da língua,

no sentido de contribuir para a formação de leitores e escritores de textos autônomos e competentes.

Quadros e Shmiedt (2006, p. 17) apresentam a seguinte concepção de letramento:

Letramento nas crianças surdas enquanto processo faz sentido se significado por meio da língua de sinais brasileira, a língua usada na escola para aquisição das línguas, para aprender por meio dessa língua e para aprender sobre as línguas. A língua portuguesa, portanto, será a segunda língua da criança surda sendo significada pela criança na sua forma escrita com as suas funções sociais representadas no contexto brasileiro. Nessa perspectiva, caracteriza-se aqui o contexto bilíngue da criança surda.

Shimazaki (2008, p. 91), corrobora esse pensamento ao afirmar que:

O ensino de leitura para estudantes surdos, assim como para os ouvintes, deve preocupar-se não somente com a apropriação do código, ou seja, com a dimensão linguística; deve voltar-se à dimensão social, para que os conhecimentos escolares sejam generalizados para situações cotidianas, a fim de que os alunos possam utilizá-los como meio de participação social.

Diante dessas assertivas, percebe-se que o contexto educacional do aluno surdo deve levar em conta o seu contexto social, assim, as atividades de leitura e escrita abordam as diversas situações sociais que envolvem a linguagem escrita.

Para Alvez (2010, p. 20) as orientações propostas para o ensino de língua portuguesa no AEE devem buscar “desenvolver a competência linguística, bem como textual, dos alunos com surdez, para que sejam capazes de ler e escrever em língua portuguesa”, estes mesmos objetivos devem ser propostos para as salas regulares. Para conseguir atingir tais proposições, ALVEZ et al. (p. 20) aponta a necessidade de fornecer aos alunos um “amplo acervo textual em Língua Portuguesa, capaz de oferecer ao aluno a pluralidade dos discursos, pelos quais possam ter oportunidade de interação com os mais variados tipos de situação e de enunciação”.

Nesse sentido, quando a escola oferece aos alunos surdos atividades sistematizadas envolvendo a linguagem escrita (leitura e produção de textos) oportuniza aos educandos atuar ativa e criticamente na sociedade letrada, contribuindo para a formação do sujeito leitor e produtor de textos, habilitados à utilização as linguagens escrita nos seus diversos gêneros. Essa deve ser a preocupação das instituições educacionais, sendo assim, no desenvolvimento didático da ação docente alguns aspectos referentes aos eixos da leitura e da produção textual devem ser destacados.

O estudo de Porto (2009, p. 25) assinala que

a leitura é uma experiência individual sem demarcações de limites, que não depende somente da decifração de sinais gráficos, mas de todo o contexto ligado a experiência de vida de cada ser, para que ele possa relacionar seus conceitos prévios com o conteúdo do texto e, assim, construir sentidos.

Partindo dessa premissa, considera-se que a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho de construção de significado do texto remetendo aos conhecimentos prévios, nesse sentido, Pietri (2009, p. 17), aborda que “o leitor, para elaborar as hipóteses e testá-las, durante o processo de leitura de um determinado texto, faz uso dos conhecimentos prévios que possui. Esses conhecimentos podem ser classificados em linguísticos, textuais e de mundo (ou enciclopédicos)”.

De acordo com autor, o conhecimento linguístico exige do leitor uma competência abrangente, como: vocabulário rico, conhecimento de regras ortográficas e gramaticais e o conhecimento sobre o uso da língua, sendo fundamentais para a compreensão do texto.

Pietri ressalta que conhecimento textual está ligado a um conjunto de noções e conceitos sobre o texto, como por exemplo, sua tipologia (narrativo, descritivo, expositivo-argumentativo), apresentando essa noção como um dos requisitos para a realização da leitura de modo satisfatório. O autor esclarece ainda que o conhecimento de mundo (ou enciclopédico) é o conhecimento através do qual os sujeitos utilizam as experiências que

são conquistadas, ao longo do percurso de sua vida, sendo adquirido informalmente, através das experiências e convívio numa sociedade, ou de maneira formal, nos espaços educativos.

Além disso, os estudos de Porto (p. 28), apontam que o ensino da leitura perpassa por alguns objetivos, como: “ler para obter uma informação específica; ler para obter uma informação geral; ler para seguir instruções; ler para aprender; ler para revisar um texto; reler para verificar se houve compreensão; ler por prazer estético”. O autor aponta que, para conseguir tais objetivos, a atividade de leitura deve ser uma prática diária e deve contemplar os seguintes procedimentos: “[...] leitura integral; leitura insepcional; leitura tópica; leitura de revisão e leitura de item a item”. (PORTO, p. 28, 2009).

Alvez et al. (p. 21) apresenta a seguinte descrição para a prática de leitura:

Leitura de ícones, sinais, índices, símbolos e signos linguísticos; Leitura visual de imagens; Leitura de texto escrito: texto - frases - palavras - sílabas-letas; Interpretação/compreensão por meio do desenho; Interpretação/compreensão por meio da escrita: aplicação das condições de produção dos gêneros textuais e discursivos.

Dessa forma, a prática de leitura sistematizada para os alunos surdos contribui para a ampliação do repertório de informações e sensações, possibilitando uma melhor percepção sobre o universo em que o sujeito está inserido, ampliando a sua visão sobre os vários aspectos que fazem parte da sociedade, tornado um educando participante em seu contexto social.

Quanto ao desenvolvimento das atividades de produção de texto, Damázio et al. (2010, p. 54) traz as seguintes contribuições para o contexto dos alunos com surdez:

Permitir que as pessoas com surdez se apropriem dos atos de produção de textos em quaisquer sistemas semióticos, especialmente dos sistemas linguísticos — em sua modalidade escrita — é torná-las competentes em seus discursos, dar-lhes oportunidades de interações nas práticas escritas da língua oficial, torná-las sujeito de saber e poder, com criatividade e arte. Essas habilidades somente poderão ser garantidas, se as pessoas com surdez tiverem domínio

da diversidade textual circulantes em nossas práticas sociais. Para que isto ocorra, a educação escolar deve permitir que as pessoas com surdez se apropriem desses tipos e, mais especificamente, dos gêneros discursivos em processos de produção de leitura e de escrita, tornando-as, essencialmente, pessoas com competência discursiva, pois, em práticas discursivas, nas interações verbais (escritas), poderão estabelecer dialogia e constituir-se sujeitos de seus lugares sociais, expressar-se ao outro, também, constitui a si mesmo a partir desse outro, conforme nos esclarece a concepção Bakhtiniana. E apropriação dos gêneros e tipos de textos/discursos torna-se um ingrediente essencial por meio do qual acha prática do uso e reflexão da gramática do português escrito por pessoas com surdez.

Dessa forma, a escrita se apresenta como um propósito funcional, sendo vista como possibilidade de realizar determinada atividade sociocomunicativa. Em nosso cotidiano, o uso da escrita faz parte das mais diversas situações, assim, a escrita é uma atividade interativa de expressão, de manifestação de ideias, de informações, de sentimentos etc. que auxilia a interação com alguém. Nesse sentido, a produção escrita em língua portuguesa para alunos com surdez deve incorporar no contexto da sala de aula atividades significativa de escrita, que permeiam seu ambiente social, contribuindo para o processo de construção de conhecimentos.

Neste contexto, se insere este trabalho que tem como objetivo apresentar um esboço de proposta para o ensino-aprendizagem de português escrito para alunos surdos, ancorada em gêneros textuais, contemplando as práticas de letramento (usos sociais e culturais da escrita), visto que o aluno surdo está inserido em uma sociedade grafocêntrica, o que exige do profissional uma prática didática que utilize os mais diversos suportes que perpassam pelo convívio social, tornando-os como instrumento de aprendizagem de leitura e escrita, assim, o professor deve usar em suas práticas de leitura e escrita os mais variados gêneros textuais (escritos e visuais) que circulam no cotidiano.

O uso de gêneros textuais: uma opção para o ensino do português escrito para estudantes surdos

Inseridos em uma sociedade grafocêntrica, como se acabou de ver, em muitas situações, os alunos surdos sentem as mesmas necessidades dos alunos ouvintes. Torna-se, pois, de extrema importância, possibilitar a esses estudantes a oportunidade do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em língua portuguesa.

Acredita-se que as atividades educativas para possibilitar ao estudante surdo a apropriação e avanço da língua portuguesa na modalidade escrita deve utilizar o texto como ponto de partida, fazendo uso dos diversos gêneros textuais (escritos e visuais). Entende-se que essa prática garante aos alunos a compreensão de que os gêneros são responsáveis pelas mais variadas atividades sócio-comunicativas realizadas no seu dia-a-dia.

Um primeiro passo que deve ser dado nesse sentido deve ser a compreensão do que seja tipo e gênero textual. Marcuschi (2003, p. 23) estabelece essa diferença nos seguintes termos:

- a) Usamos a expressão “tipo textual” para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza lingüística de sua composição (aspectos textuais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.
- b) Usamos a expressão “gênero textual” como uma noção propositalmente vaga para nos referir nos textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.

Ao fazer uso da escrita, as pessoas lançam mão das práticas sociais em que os diversos gêneros circulam. Assim, em cada contexto de interação, elas utilizam gêneros textuais diferentes e apelam para distintos modos de usá-los. Desse modo, qualquer cidadão que faz uso da leitura e escrita no seu dia-a-dia estará cumprindo finalidades e atendendo suas mais diversas e reais necessidades.

Cabe então a instituição escolar no processo ensino/aprendizagem, garantir a vivência de práticas de leitura e produção de textos diversificados, ampliando desta forma as experiências dos alunos com conhecimento da leitura e escrita no contexto das práticas sociais.

Nessa direção, Amaral (2008) menciona que os educandos têm contato diário com palavras escritas em diferentes suportes, como placas, rótulos de embalagens, por meio de aparelho audiovisual, diante dessas experiências culturais e sociais com práticas de leitura e escrita, os alunos vão se constituindo como sujeitos letrados. Para que a escola possa oferecer aos educandos oportunidades para a práticas do letramento, ela precisa, necessariamente, oferecer aos alunos a diversidade textual.

Com base em Quadros e Shmiedt (2006, p. 41), pode-se afirmar que o direcionamento do ensino de língua portuguesa escrita para alunos surdos deve tentar ligar as oportunidades do exercício da codificação e decodificação dos caracteres do Português aos anseios desses educandos. As autoras afirmam que:

O professor precisa preparar as atividades de leitura visando um e/ou outro nível de acordo com as razões que levaram os alunos a terem interesse de ler um determinado texto. Nesse sentido, a motivação para ler um texto é imprescindível. A criança surda precisa saber por que e para que vai ler. O assunto escolhido como temática da leitura vai variar de acordo com as atividades e interesses dos alunos.

Destaca-se aqui, pois, que as atividades a serem desenvolvidas para alunos com surdez, assim, como para os ouvintes, devem partir das necessidades e potencialidades apresentadas pelos educandos. Dessa forma, a prática pedagógica será conduzida a partir das especificidades dos alunos. Assim sendo, recomenda-se que se faça um levantamento sobre o interesse e necessidades dos alunos quanto à escrita. Esses dados servem de apoio para a construção do planejamento pedagógico referente à leitura e escrita.

Quadros e Shmiedt (2006, p. 42), apresentam “outro aspecto a ser considerado ao propor atividades de leitura em uma segunda língua são os tipos de textos”. Nesse sentido, ao se trabalhar com textos deve-se levar em conta a adequação dos textos à faixa etária e foco de interesse dos estudantes, além da veracidade dos textos a serem trabalhados.

Alvez et al. (p. 21) apresentam a seguinte descrição para a escrita e produção de textos escritos em Português:

Do desenho à palavra - da palavra ao desenho; Da frase ao desenho - do desenho à frase; Do texto ao desenho - do desenho ao texto; Escrita de diferentes gêneros textuais. Cultivar no aluno com surdez o processo de criar signos, para interagir com outras pessoas por meio da produção de textos escritos - bilhetes, cartas etc. A escola tem uma contribuição muito importante na inclusão da pessoa com surdez na sociedade e, nesse sentido, o aprendizado do Português escrito tem a sua parte, por ser mais um instrumento que essa pessoa terá para se integrar à sociedade. O ensino do Português escrito não restringe à alfabetização das pessoas com surdez, portanto, todos os níveis de letramento, desde o início do aprendizado até o ensino superior precisam ser desenvolvidos e, nesse sentido, o AEE para o ensino da língua portuguesa escrita é indispensável.

Nota-se que o direcionamento das atividades didáticas são essenciais para a obtenção de bons resultados por parte dos alunos surdos no que se refere à competência linguística, dessa maneira, a sistematização de um planejamento adequado por parte do educador, com vista às reais necessidades educacionais dos alunos torna um fator preponderante para o sucesso da prática pedagógica. Além disso, o trabalho envolvendo os diferentes gêneros textuais oportuniza aos alunos uma ampliação em seu conhecimento, desenvolve a consciência crítica, desperta no aluno o interesse pela leitura e escrita, portanto, ao explorar a relação extraescolar dos alunos com o ambiente escolar contribui para a produção escrita dos alunos. Essa base torna possível a apresentação de uma proposta para o domínio do Português escrito por alunos surdos.

Um esboço de proposta para o desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita em língua portuguesa por indivíduos surdos

Esta abordagem partiu dos aspectos históricos da educação dos surdos, destacando as filosofias educacionais, desse contexto. Viu-se que, na Corrente Oralista, predomina a valorização da língua oral; a Corrente da Comunicação Total considera que todos os recursos contribuem para o estabelecimento do processo de comunicação; com o bilinguismo, a educação dos surdos perpassa pelo o direito de acesso a duas línguas; a política inclusiva garante aos sujeitos surdos o direito à língua de sinais, a LIBRAS, e à língua por-

tuguesa, na modalidade escrita. Buscou-se evidenciar que, na educação dos surdos, faz-se necessária uma organização que oportunize uma efetiva aprendizagem, respeitando as características e ritmos dos educandos.

Partindo desse ponto de vista, apresenta-se, aqui, um dos procedimentos do esboço de proposta, com base nos gêneros textuais, para o ensino do Português escrito que se pretende desenvolver, não somente pensando no aluno e estudante, mas em todo e qualquer cidadão surdo que deseje uma maior integração com a sociedade grafocêntrica.

Optou-se por explorar placas indicativas de logradouros, tendo em vista o fato de este trabalho ter partido e estar, inicialmente, voltado para uma comunidade rural. A intenção é dotar o surdo, morador de zonas rurais e/ou periféricas de condições de codificar e decodificar essas placas quando inseridos no ambiente dos grandes centros urbanos.

Procedimento 1 - **Codificação e decodificação/Leitura de placas de rua**



(Fig 1 - Placa indicativa de uma rua central de Vitória da Conquista)



(Fig 2 - Placa indicativa de uma avenida de Vitória da Conquista)

- Apresentar cartazes contendo placas de ruas (Cf., por exemplo, figs. 1 e 2).
- Solicitar que os alunos observem livremente o texto.
- Debater através da LIBRAS sobre, por exemplo:
 - (a) O que os alunos conseguem identificar com esse texto/imagem ou o que ele representam para eles (Qual a finalidade);
 - (b) Se costumam observar esse tipo de placa;
 - (c) O que diferencia uma placa da outra;
 - (d) Como eles diferenciam uma da outra
 - (e) Qual a necessidade de ler esse tipo de texto?
 - (f) Como fazer para codificar (escrever) esse texto sem copiá-lo
- Destacar para os alunos a organização do texto como: Formato, cores, modelo de letra que estão presentes nesse gênero textual;
- Destacar elementos como: Nomes dos logradouros: Rua, Av (Avenida), Tr (Travessa), al. (Alameda), Lgo. (Largo), Pça. (Praça). Pode ser feita uma ilustração imagética de como se constitui cada uma desses elementos, a exemplo de imagem de uma praça, rua, avenida etc., destacando as diferentes paisagens.
- Solicitar de cada aluno a representação escrita, com referências, tanto do endereço, quanto da instituição que estuda;
Observação: É recomendável que a realização dessas atividades sejam sincronizada com as áreas de conhecimento e com a temática discutida pela escola, a partir do seu projeto pedagógico.

Uma consideração final

O desenvolvimento de atividades envolvendo essa técnica possibilitará que os alunos decodifiquem qualquer placa indicativa de nome de rua.

Visto que este trabalho está apenas iniciando, pretende-se aprimorar as atividades, assim como apresentar mais sugestões, visando a atender as necessidades e realidades dos educandos e cidadãos surdos, não somente ligadas a identificação de ruas, mas às mais

diversas situações em que seja necessária a codificação e decodificação de textos do português escrito. Julgou-se conveniente apresentar essa proposta nesta revista em busca não somente da sua difusão, mas também tendo em vista a possibilidade de receber críticas e sugestões do seletor público leitor deste veículo.

TEXTUAL GENRES: AN OPTION OF TEACHING WRITTEN PORTUGUESE LANGUAGE FOR DEAF STUDENTS

ABSTRACT:

The economical, social and cultural transformations, of course, cause changes in the educational scenario. In the context of deaf students in 2002, it's established in Brazil a policy in favor of a specific language, the Brazilian Sign Language (Libras), it is the law n° 10.436/2002, which ensures the status of language and at the same time, points out that it does not replace the Portuguese language. The Federal Decree No. 5.626/2005 represents a significant contribution to deaf people, because, by regulating the Law No. 10.436/2002, establishing the LIBRAS as the first and Portuguese, the written modality as a second language of the deaf, in addition, it foresees the organization of bilingual classes in schools. It is in this context that incorporates this work which aims to present a draft proposal for the teaching and learning of written Portuguese for deaf students.

KEYWORDS: Speech; Teaching; Deaf; Text.

REFERÊNCIAS

ALPENDRE, Elisabeth Vidolin. *Concepções sobre a Surdez e Linguagem e o aprendizado de Leitura*. Curitiba, 2008.

ALVEZ, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paulo; DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilingue na escolarização de pessoas com surdez*. Brasília: MEC/SEESP; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

AMARAL, Cíntia Wolf do. *Alfabetizar para quê? Uma perspectiva crítica para o processo de alfabetização*. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.). *Alfabetização e Letramento: Contribuição para as práticas pedagógicas*. Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita, 2008, p. 75 a 98.

BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa*. Rio de Janeiro: Globo, 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei n° 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto N° 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei N° 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. *Decreto nº 6.571, 17 de setembro de 2008*.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996*.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Lei N° 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências*.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial. *Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. *Resolução N° 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo; FERREIRA, Josimário de Paulo. *Educação escolar de pessoa com surdez — Atendimento Educacional Especializado em construção*. In: BRASIL. Inclusão: Revista da Educação Especial. V.5, n.1 (jan/jul). Brasília: MEC/SEESP, 2010.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA - Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

GOLDEFELD, Márcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. 2ª Ed. São Paulo: Plexus, 2002.

MARCUSCHI, Luis Antônio. *Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade*. In: DIONISIO, Angela Paiva (Org.). *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010, p. 19-38.

PIETRI, Émerson de. *Práticas de leitura e elementos para a atuação docente*. 2.ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

PORTO, Márcia. *Um diálogo entre gêneros textuais*. 1. ed. Curitiba: Aymarâ, 2009.

QUADROS, Ronice; SHMIEDT, Magali. *Ideias Para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC/SEESP. 2006.

RIBEIRO, M. J. L.; RODRIGUERO, C. B.; ALENCAR, G. A. R. de; SILVA, M. A. M. *Atendimento Educacional Especializado - AEE*, 2010.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima [et al.]. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. *Cultura, poder e educação de surdos*. Brasília: INEP, 2002.

SHIMAZAKI, Elsa Midori. *Ensino da leitura e da escrita para pessoas com deficiência auditiva*. In: MORI, Nerli Nonato Ribeiro; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda (Org.). *Aprendizagem e desenvolvimento: intervenção pedagógica para pessoas com deficiência sensorial auditiva*. Maringá: Eduem, 2008, p. 85-95.

SILVA, Alessandra; LIMA, Cristiane Vieira de Paiva; DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. *Atendimento Educacional Especializado para Pessoa com Surdez. — Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

*Recebido em 28/08/2012.
Aprovado em 02/02/2013.*