

PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DE GRADUANDOS SURDOS A PARTIR DE GÊNEROS DISCURSIVOS E DE PROPOSTA DE ENSINO BILÍNGUE

WRITTEN TEXTUAL PRODUCTION OF DEAF UNDERGRADUATES CONSIDERING DISCOURSIIVE GENRES AND BILINGUAL EDUCATION PROPOSALS

Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz¹
Rosana Maria do Prado Meireles²

Resumo: *Este trabalho traz uma reflexão sobre ensino de Língua Portuguesa escrita para graduandos surdos, realizado no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Como fundamentação teórica, apoiamos-nos em orientações apresentadas em documentos legais que resguardam a educação de surdos (BRASIL, 2002; 2005), em pesquisadores que se dedicam ao ensino de Língua Portuguesa para surdos em uma perspectiva bilíngue (QUADROS, 1997; FERNANDES, 2002, 2006; PEREIRA, 2014) e na concepção de ensino de línguas para fins específicos (LEFFA, 1998, 2007; RAMOS, 2004). Trata-se de um estudo bibliográfico, cujos procedimentos seguem os pressupostos de uma pesquisa de campo (GIL, 2008). Os resultados mostram que o professor de surdos deve estar preparado para atender às demandas desses aprendizes, utilizando estratégias e recursos visuais condizentes com suas necessidades. Como produto da pesquisa, foram produzidos anúncios publicitários, cuja elaboração seguiu três fases de ensino: Apresentação, Detalhamento e Aplicação (RAMOS, 2004) e os resultados comprovam a necessidade de produção de materiais didáticos autênticos para se trabalhar com alunos surdos, que usam a LP como segunda língua.*

Palavras-chave: *Educação de surdos; Língua Portuguesa escrita; Bilinguismo: Libras/LP.*

Abstract: *This research brings a reflection on the teaching of written Portuguese language for deaf students and was conducted at National Institute of Education of the Deaf (INES). As a theoretical basis, we rely on guidelines presented in legal documents related to the education of the deaf students (BRASIL, 2002, 2005), in researchers who dedicate to teaching Portuguese to deaf people in a bilingual perspective (QUADROS, 1997; FERNANDES, 2002, 2006; Pereira, 2014). The concept of language teaching for specific purposes (LEFFA, 1998, 2007; RAMOS, 2004) also were considered. It is a bibliographic study, whose procedures follow the assumptions of a field research (GIL, 2008). The results have shown that the teacher must be prepared to get the demands of deaf students, using appropriate strategies and visual resources to the needs of the student. As a research product, advertisements were produced, following three phases of teaching: Presentation, Detailing and Application (RAMOS, 2004) and the results show the necessity of producing authentic materials to be used with deaf students, who use Portuguese as a second language.*

Keywords: *Deaf education; Written Portuguese language; Bilinguism: Libras/Portuguese.*

1 Introdução

Refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa, sobretudo sobre o ensino de produção textual tem sido um desafio, pois o exercício da escrita é resultado do amadurecimento de

¹ Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP). Rio de Janeiro, Brasil, e-mail: osilenesacruz@gmail.com

² Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Rio de Janeiro, Brasil, e-mail: rosanaprado.ines@gmail.com

ideias, da consolidação do conhecimento do autor, da ativação dos sistemas de conhecimento: linguístico; enciclopédico ou de mundo; interacional (KOCH; ELIAS, 2007). Dessa forma, um texto bem escrito é resultado de outras leituras, discussões e reflexões, construção de argumentos e do gênero solicitado, para que se possa atingir efetivamente o letramento (SOARES, 2013).

Deparamo-nos, atualmente, com um desafio ainda maior: o do trabalho do professor de aprendizes surdos, usuários da Língua Portuguesa como segunda língua, com níveis diferenciados de aquisição de línguas – Língua Brasileira de Sinais (Libras), a L1, e Língua Portuguesa escrita (LP), a L2 (BRASIL, 2005).

Neste artigo, apresentamos propostas e reflexões sobre o ensino de LP escrita a alunos surdos, em um contexto inclusivo de ensino, mais especificamente, no curso de Licenciatura em Pedagogia, ministrado no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). A experiência profissional e os estudos realizados nos grupos de pesquisa³ contribuem significativamente para a realização de um trabalho de compreensão e produção textual pautado na perspectiva bilíngue de ensino, em que a Libras é a língua de instrução e os textos são trabalhados primeiramente na L1 do aprendiz surdo (leitura e produção), de modo que a produção textual escrita passa por um processo longo e baseado em estratégias de ensino de segunda língua (RAMOS, 2004; PEREIRA, 2014; CRUZ; MORAIS, 2017).

2 Fundamentação teórica

2.1 O contexto da pesquisa

O INES é uma instituição federal de ensino, localizada no Rio de Janeiro, e considerada referência na área da surdez e da educação de surdos. Criado em 1856 pelo professor surdo francês Huet, passou por várias denominações como *Instituto Imperial para Surdos-Mudos*, *Instituto para Surdos-Mudos* (1858-1874), *Instituto dos Surdos-Mudos* (1877-1890) e *Instituto Nacional de Surdos-Mudos* (1890-1957), esta última mantida até os dias atuais. Após 160 anos de existência, abarca três departamentos em seu organograma: Departamento de Educação Básica (DEBASI), Departamento de Ensino Superior (DESU) e Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico (DDHCT). Abarca,

³ As autoras deste artigo desenvolvem pesquisa no INES sobre ensino de Língua Portuguesa para surdos (Alfabetização, Letramento desde as séries iniciais da Educação Básica até o Ensino Superior).

também, outros setores voltados para atendimentos clínicos e administrativos e do Núcleo de Educação Online (NEO), onde é produzido e oferecido o curso de graduação em Pedagogia *online*, disponibilizado no campus do INES e em mais treze polos de ensino no Brasil.

O DESU, onde se dá nossa atuação com o ensino para surdos, oferece gratuitamente curso de graduação (Licenciatura em Pedagogia, com modalidade bilíngue Libras/LP escrita) e dois cursos de pós-graduação lato sensu *Educação de Surdos: uma perspectiva bilíngue em construção* e *Língua Portuguesa: leitura e escrita no ensino para surdos*.

Com relação à Licenciatura de Pedagogia, teve início em 2006, sendo o primeiro curso brasileiro com característica bilíngue, com o uso de duas línguas no contexto institucional – LIBRAS (primeira língua do surdo e segunda língua do ouvinte) e LP (segunda língua do surdo e primeira língua do ouvinte). Desde o processo seletivo, em que são oferecidas 30 vagas para os turnos matutino e noturno, sendo a metade das vagas reservadas para candidatos surdos e metade para ouvintes, é perceptível a concepção de ensino adotada pelo instituto, uma vez que é realizado em duas etapas: prova de Libras (a primeira prova) e prova de LP escrita (redação, segunda prova).

Seguindo o ideário de igualdade de condições de acesso a pessoas com desigualdade de conhecimento e de aquisição de língua, as mesmas provas do vestibular são aplicadas aos candidatos surdos e ouvintes, porém a correção da prova de Língua Portuguesa segue critérios diferenciados para candidatos surdos e ouvintes (FERNANDES, 2006), tendo em vista a questão crucial que se refere aos diferentes níveis de aquisição e desenvolvimento dessa língua.

2.2 O ensino de Língua Portuguesa escrita para graduandos surdos

As aulas de LP no INES são realizadas separadamente, ou seja, grupos de alunos surdos e ouvintes ocupam salas separadas, com professores distintos. As ementas, os objetivos e os conteúdos programáticos são distintos entre si, pois a disciplina é ministrada a partir de estratégias de ensino-aprendizagem voltadas ao *graduando ouvinte*, que tem a língua como sua L1, e de ensino-aprendizagem de L2 aos *graduandos surdos* (LEFFA, 1989, 2007). No caso de LP para surdos, buscaram-se metodologias de ensino baseadas na perspectiva bilíngue LIBRAS – LP (FERNANDES, 2002, 2006; PEREIRA, 2014; CRUZ; MORAIS, 2017) e em recursos visuais, com base em leituras sobre pedagogia visual para surdos (CAMPELLO, 2008; LEBEDEFF, 2010).

Com relação ao nível de desenvolvimento da LP escrita, nossa experiência mostra que os alunos atingem a graduação com sérias limitações linguísticas, não atendidas nos anos anteriores, pois o nível de conhecimento e de fluência da LP é visivelmente aquém do desejável para um graduando, sem considerar que recebemos alunos cuja aquisição e conhecimento de L1 (Libras) também são limitados. Essa limitação de aprendizagem pode estar associada a várias causas, dentre as quais podemos elencar a formação do professor (inicial ou continuada), o uso de estratégias e metodologias inadequadas à demanda do aprendiz surdo e a limitada competência linguística do aprendiz, que, normalmente, encontra-se em nível de “interlíngua”, ou seja, estágio de aprendizado da língua que não representa a L1, no caso, a Libras, e também não representa o conhecimento da L2, a Língua Portuguesa escrita.

Consideramos a importância de documentos legais, como a Lei 10.436/2002, que reconhece a Libras, L1 do sujeito surdo, e a modalidade escrita da Língua Portuguesa, L2, e o Decreto 5.626/2005, que regulamenta a referida lei e estabelece uma série de providências relativas à inserção da disciplina de Libras em cursos de formação de professores, em cursos de Licenciatura e de Fonoaudiologia.

O ensino de Libras e de Língua Portuguesa escrita merecem destaque nesse decreto, configurando-se a perspectiva bilíngue. No capítulo IV, que trata “Do uso e da difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação”, fica estabelecido que o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa deve ser ministrado como segunda língua para pessoas surdas, com adoção de “mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa” (BRASIL, 2005).

No Art. 15, fica estabelecido que “... o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental...”. Consideramos crucial a ênfase na perspectiva bilíngue de ensino de LP para surdos, sobretudo, quando esse ensino é exercido de forma dialógica, funcional e instrumental. Nossa proposta de ensino de LP como L2 segue essa diretriz e busca trabalhar o gênero discursivo e o texto como pontos de partida para o processo de ensino-aprendizagem.

Sabe-se que o ensino de Língua Portuguesa pautado na gramática tradicional é um desafio para o professor de ouvintes. Muitas vezes, não é atrativo porque o aluno não reconhece o uso das regras em seu cotidiano, mas regras como pontos que devem ser

memorizados e transferidos para a produção textual. Não negamos ou criticamos o uso da gramática tradicional, tampouco o uso de normas gramaticais para a construção de um texto conciso, claro, objetivo. Entretanto, consideramos que a conscientização sobre o uso social da língua em determinados contextos e situações pode ser mais eficaz. Então, os pilares mencionados anteriormente sobre ensino, na perspectiva dialógica, funcional e instrumental, fazem sentido se o professor pensar na escolha dos gêneros textuais adequados para abordar os conteúdos.

Não podemos nos furtar a oportunidade de tratar da avaliação dos textos de alunos surdos, tendo em vista que são elaborados, muitas vezes, em contexto de interlíngua, com características da L1 e da L2, ora da L1, ora da L2. Fernandes (2002), ao abordar a temática da avaliação, estabelece uma comparação entre textos escritos em português por estrangeiros e textos produzidos por surdos, uma vez que, em ambos os casos, a LP é a L2. Essa preocupação com critérios de avaliação de produções de alunos surdos é antiga, como se pode observar em documentos do MEC (Aviso Circular 277/94 e Portaria nº 1679/99), sinalizando a importância de critérios para avaliação que devem ser diferenciados para alunos surdos. O Decreto 5.626/2005 estabelece a adoção de “mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção de provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa” (BRASIL, 2005).

2.3 Ensino de LP para surdos e a importância dos gêneros discursivos

Bakhtin (2010) propõe uma conceituação sobre dialogia muito adequada à proposta adotada neste artigo, usando o termo diálogo como

... toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja ... as relações dialógicas são de índole específica: não podem ser reduzidas a relações meramente lógicas (ainda que dialéticas) nem meramente linguísticas (sintático-composicionais). Elas só são possíveis entre enunciados integrais de diferentes sujeitos do discurso. (BAKHTIN, 2010, p. 323)

Nesse sentido, o uso de textos diversos, que promovam diálogo, interação, trocas de conhecimentos entre discentes e entre eles e seus docentes, deve ser constante no processo de ensino-aprendizagem, buscando o letramento do aprendiz surdo, questão que é também abordada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 2000), pois “O aluno, ao compreender a linguagem como interação social, amplia o reconhecimento do outro de si

próprio, aproximando-se cada vez mais do entendimento mútuo” (PCN, 2000, p. 10). É importante pensar na produção textual do aluno surdo, partindo da produção em Libras, sua L1, trazendo vários tipos de textos ou de gêneros textuais que tratem do mesmo conteúdo para depois aplicar esses conhecimentos em Língua Portuguesa escrita.

A funcionalidade do ensino da escrita para o aluno surdo é extremamente importante, embora não seja observada detalhadamente por muitos docentes e gestores de escolas inclusivas. O ensino de LP escrita deve ser pensado no uso de estratégias utilizadas no ensino de segunda língua (FERNANDES, 2002; CRUZ, 2016). Dessa forma, partimos das seguintes indagações: “Os ouvintes, enquanto aprendizes de outras línguas, têm acesso integral à gramática dessas línguas?”; “Que estratégias são usadas para o ensino-aprendizagem dos principais conteúdos?”; “Que conteúdos dessa língua são utilizados efetivamente nas interações diárias e acadêmicas?”. Na verdade, esses aprendizes têm objetivos específicos, quais sejam ler textos, interpretar seus diferentes sentidos, usar a língua em situações específicas (aprovação em processos seletivos, jogos eletrônicos, viagens internacionais).

Partindo desse pensamento, se a Língua Portuguesa tem o *status* de segunda língua para o aluno surdo, devemos buscar estratégias que extrapolem o uso exclusivo e total da gramática, enfatizando o uso baseado em regras, casos obrigatórios e facultativos, análise sintática, colocação pronominal, memorização dos tempos e modos verbais ou outros conteúdos que a gramática traz.

Portanto, ensinar a língua e, mais especificamente, ensinar compreensão e produção textual a alunos surdos demanda uma proposta dialógica, funcional e, também, instrumental. O uso de gêneros discursivos é um recurso de que o professor pode e deve dispor para ensinar determinados conteúdos, de forma que a língua seja instrumento para aprendizagem.

Os gêneros discursivos cada vez mais flexíveis no mundo moderno nos dizem sobre 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 linguísticas são marcadas pelo gênero, pela profissão, camada social, idade, região. (BRASIL, 2000, p. 21).

O educador, ao utilizar um anúncio publicitário em suas aulas, pode ensinar características lexico-gramaticais pertinentes a esse gênero (linguagem verbal e não verbal; verbos flexionados no Modo Imperativo, predomínio de adjetivos, dados do anunciante, etc) e conteúdos semânticos que também são típicos desse gênero (metáforas, informações implícitas, sentido denotativo e conotativo, etc).

Com relação ao enfoque instrumental de ensino, temos como apoio as concepções sobre ensino de línguas estrangeiras, com foco nas necessidades do aprendiz, por isso, o ensino para fins específicos, em que é considerada a necessidade e o uso da língua pelo aluno. A abordagem instrumental de ensino no Brasil tem como marco teórico a década de 1970, embora, segundo Vian Jr. (1999), informalmente, essa abordagem exista há bastante tempo. O enfoque dessa abordagem preocupa-se com o ensino a partir de estratégias diferenciadas das estratégias utilizadas em ensino de L1. Dudley-Evans e St. John (1998) apresentam as características da abordagem instrumental: abordagem centrada nas necessidades do aluno; uso adequado de metodologias e atividades relacionadas aos objetivos da disciplina ou do curso; uso adequado de linguagem para desenvolver atividades relativas à gramática, ao léxico, registro, técnicas de estudo e gêneros.

Buscamos, também, propor uma reflexão acerca de uma meta muito importante na educação de surdos, o letramento crítico. Compartilhamos as ideias de Luke e Frebody (1997), uma vez que destacam o ensino voltado para a prática, ou seja, os conteúdos abordados em sala de aula devem ser pensados para a aplicação na vida social, política e cultural do aluno, de forma que pratique os conceitos e conhecimentos adquiridos na sua vivência, além do contexto escolar. Segundo os autores,

O letramento crítico leva em consideração uma série de princípios da educação que visam o desenvolvimento das práticas do discurso e de construção de sentidos. Inclui também uma consciência de como, para que e porque, e ainda para quem, e de quem é o interesse que os textos podem funcionar em particular. Ensiná-lo é encorajar o desenvolvimento das posições e práticas leitoras alternativas para que ocorram os questionamentos e as críticas as suas funções sociais. E, ainda mais, pressupõem o desenvolvimento de estratégias para que se possa falar sobre, reescrever e contestar os textos da vida cotidiana (LUKE E FREBODY, 1997, p.218).

É importante que o professor extrapole as divisas do texto escrito ou sinalizado (em Libras) e provoque o aluno, mostrando que o texto não é só um conjunto de palavras, sem sentido e descontextualizadas.

Considerando-se o exposto até aqui sobre a importância do uso da Libras como L1 do sujeito surdo e língua de instrução (QUADROS, 1997; PEREIRA, 2014; LODI, 2013), é primordial a formação do professor no sentido de possibilitar ao aprendiz um ensino baseado na dialogia, visando ao uso da língua de forma instrumental e funcional, por meio de materiais didáticos autênticos, criados para contemplar as necessidades do aprendiz. Para isso, apresentamos uma proposta de ensino de compreensão e produção textual desenvolvida com

graduandos surdos de Pedagogia no INES, em que foi trabalhado o gênero textual anúncio publicitário.

Reiteramos nosso entendimento acerca do ensino de LP escrita para surdos por meio de materiais autênticos, que desenvolvam o letramento do aluno surdo, e de atividades interativas, em que se compartilhem o conhecimento prévio, as experiências e a cultura do aprendiz surdo. Vale ressaltar que a maioria dos aprendizes surdos é oriunda de famílias ouvintes, que, normalmente, não interagem com o sujeito surdo, em virtude das especificidades de aquisição de línguas, pois o sujeito ouvinte utiliza em suas relações, predominantemente, a comunicação oral-auditiva, diferentemente da comunicação típica da comunidade surda, realizada por uma língua gesto-visual. Essa diferença linguística implica a marginalização do sujeito surdo, muitas vezes, no seu próprio ambiente familiar, deixando-o alheio à convivência social e ao compartilhamento de experiências sociais e culturais.

Dessa forma, desenvolver consciência crítica com relação às suas práticas sociais é disponibilizar a esse indivíduo várias possibilidades de interpretação, desenvolver habilidades de leitura crítica dos gêneros discursivos, explorando minuciosamente os aspectos extratextuais e textuais. Além disso, não se pode negar a importância de se promover no educado a consciência sobre o discurso, sobre informações explícitas e implícitas, possíveis manipulações discursivas que podem estar associadas a posicionamentos ideológicos e sócio-histórico-culturais.

Embora não seja o foco deste artigo se aprofundar teoricamente sobre a perspectiva do letramento crítico, considera-se que essa perspectiva vai ao encontro do nosso objetivo, em uma esfera mais ampla, pois afinamos nossa proposta com os autores no que se refere a essa perspectiva. De acordo com McLaughlin e DeVogd (2004, p. 14), o letramento crítico considera “os leitores como participantes ativos no processo de leitura”, de modo que reflitam sobre a mensagem do texto e questionem, examinem, argumentem as relações de poder expressas pelo texto. Esses autores concordam com Cervetti, Pardales e Damico (2001, p. 6), quando dizem que o letramento crítico “promove a reflexão, a transformação e a ação.”

Seguindo esse raciocínio, visando ao ensino de LP escrita a alunos surdos, adotamos a proposta de Ramos (2004), pesquisadora que se debruça sobre estudos relacionados à elaboração de materiais didáticos para cursos com fins específicos. Essa proposta contempla a nossa realidade com alunos surdos, pois deparamo-nos com constantes materiais didáticos voltados ao aluno ouvinte, que exploram as características orais da língua. Nosso objetivo é apresentar uma proposta que considera o aspecto visual como primordial no processo de ensino-aprendizagem e o uso de estratégias de ensino voltadas para a compreensão e produção

textual de gêneros escritos e apresentados em língua de sinais. Sobre o aspecto visual na educação de alunos surdos, Lebedeff (2010, p.192) afirma

... acredito que o letramento visual é uma área de investigação e discussão que deve ser melhor aproveitada pelos profissionais da surdez e pela comunidade surda. A leitura de imagens e as estratégias visuais de leitura e interpretação de textos devem ser incentivadas nas escolas e utilizadas não apenas como ferramentas de apoio e, sim, devem ocupar espaço central na organização do ensino para as crianças surdas.

Buscamos estratégias visuais aliadas aos gêneros discursivos como ponto de partida para o trabalho de ensino a esses discentes, buscando abordar conteúdos sobre compreensão de significados implícitos e explícitos, assim como as características estruturais e léxico-gramaticais dos gêneros discursivos. Dentre as diversas definições de gênero discursivo, consideramos importante a proposta por Bakhtin (2003), ao defini-lo como formas discursivas “relativamente estáveis de um enunciado”, e a adotada por Martin (1984, p.25), que o considera “uma atividade direcionada por objetivos e propósitos, realizada em estágios e na qual os falantes se engajam como membros de nossa cultura”. Essa concepção foi também adotada por Ramos (2004) dentro da perspectiva sistêmico-funcional hallidayana.

De acordo com a proposta de Ramos (2004), o ensino de línguas deve ser baseado em gêneros discursivos, coadunando com as orientações apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de ensino de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa (BRASIL, 2000). O ensino baseado em gêneros discursivos deve partir da contextualização do texto. É importante discutir com os alunos o propósito do texto, sua audiência, suas crenças, seus valores etc. Essa discussão pode

auxiliar o aluno a enxergar o gênero de uma maneira crítica, com suas intenções que nem sempre são explícitas [...] outro aspecto é assegurar que as estruturas genéricas não sejam vistas como prescritivas, mas que permitam variações que advêm de fatores culturais e até mesmo individuais. [...] Um terceiro item é garantir que os exemplos de gêneros sejam autênticos e adequados aos alunos [...]. (RAMOS, 2004, p. 11).

Na próxima seção, apresentamos, concomitantemente, as fases de ensino baseado em gêneros, propostas por Ramos (2004), e sua aplicação nas aulas de Língua Portuguesa para graduandos surdos do segundo período de Pedagogia do INES.

3 Procedimentos para implantação da proposta de Ramos no INES

Metodologicamente, classificamos este trabalho como uma pesquisa bibliográfica e de campo (GIL, 2008), pois apoia-se em estudos sobre a temática da surdez, da educação de surdos, do ensino de Língua Portuguesa para esses aprendizes, em documentos legais, cujos conteúdos foram apresentados nas seções anteriores. A pesquisa de campo se justifica porque o relato aqui apresentado refere-se a uma experiência de ensino com alunos surdos do 2º período do Curso de Licenciatura em Pedagogia do INES, em que se buscaram refletir as estratégias de ensino da professora e os resultados obtidos na atuação profissional (GIL, 2008). Além dos alunos, foram participantes da pesquisa uma professora regente, que trabalhou a Unidade Didática com os alunos surdos, e uma professora observadora, que acompanhou o processo.

A seguir, serão apresentadas as fases de ensino de LP, a partir do gênero textual anúncio publicitário, e suas aplicações. A escolha por mostrar a teoria e a prática concomitantemente tem como objetivo não tornar o texto cansativo para o leitor.

- APRESENTAÇÃO – nesta fase, o professor trabalha a *conscientização* e a *familiarização* do gênero discursivo, buscando contextualizar primeiramente onde o gênero costuma circular, seu objetivo, seu público-alvo, o possível conteúdo ou assunto, os participantes do texto e suas relações. Pode-se também expor ao aluno variados gêneros discursivos para que perceba as diferenças entre eles.

Vale ressaltar que todo o processo de ensino-aprendizagem é realizado em uma perspectiva bilíngue dialógica (LIBRAS como L1 do sujeito surdo e língua de instrução e LP escrita como L2). Dessa forma, são constantes as discussões, as provocações e ativação de conhecimentos prévio, linguístico e interacional (KOCH e ELIAS, 2007), pois, como mencionado anteriormente, a maioria desses alunos é oriunda de famílias ouvintes, que, normalmente, não dedicam tempo e atenção para discussões e ampliação de conhecimento dos seus filhos surdos. Para o início das atividades sobre o gênero anúncio publicitário, projetamos um anúncio bastante utilizado na mídia:



Figura 1: anúncio publicitário utilizado na fase Apresentação.

Fonte: Google imagens.

Após a leitura, perguntamos sobre o tipo de gênero. Inicialmente, eles responderam: *texto verbal*, *texto formal*, e foram discutindo até atingirem a resposta certa: *anúncio/propaganda*. Em seguida, fizemos várias perguntas em Libras, cujas respostas foram dadas em Libras também:

1. O que é um anúncio publicitário?
2. Qual é o objetivo de um anúncio publicitário?
3. Quem teria interesse em fazer um anúncio?
4. Quem teria interesse em ler um anúncio?
5. Como é apresentado um anúncio?
6. O que vocês entendem pela expressão **Aqui o seu cão sai um gato!?** (essa pergunta gerou muitas discussões sobre aspectos semânticos: sentido denotativo, conotativo, metáfora...)

Figura 2: Perguntas provocativas para abordar a fase Apresentação.

Fonte: Elaboração própria das autoras

Nesse primeiro contato com o gênero, foi possível identificar várias informações acerca do tipo de conhecimento que os alunos tinham (ou não) sobre o gênero anúncio publicitário, levando-os a pensar que é diferente de outro gênero discursivo, como a receita culinária, por exemplo. Dando continuidade, apresentamos outra atividade (Fig. 3):

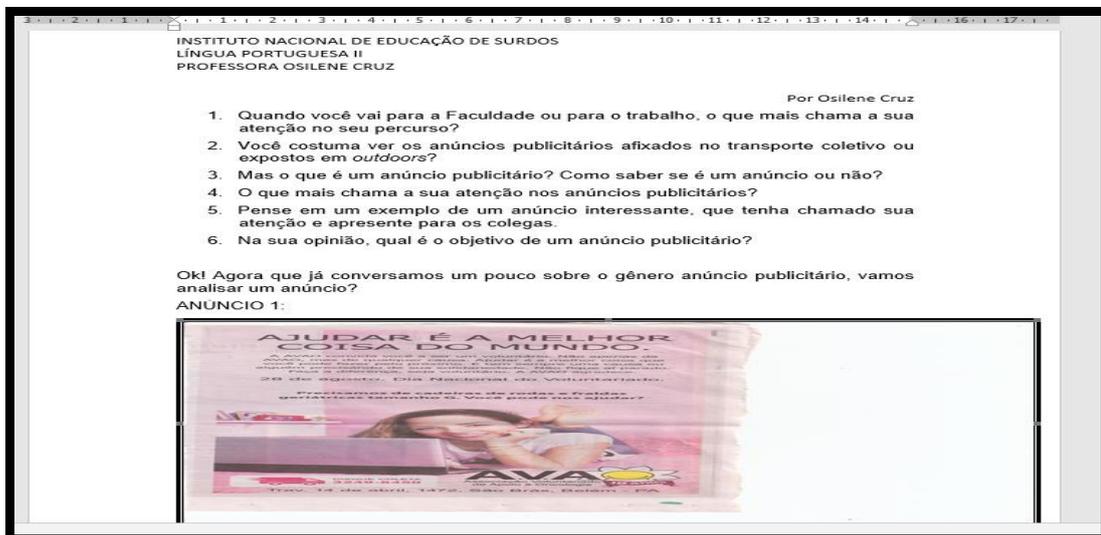


Figura 3: Atividade sobre anúncio publicitário utilizada na fase Apresentação.

Fonte: Elaboração própria das autoras

Nosso objetivo, então, nesse primeiro momento, foi verificar se os alunos haviam entendido que gêneros possuem apresentação e estruturas particulares e que os objetivos também são diferentes. Em seguida, apresentamos informações sobre o gênero anúncio publicitário, buscando atender à demanda do aprendiz surdo, por meio de textos curtos e imagens:

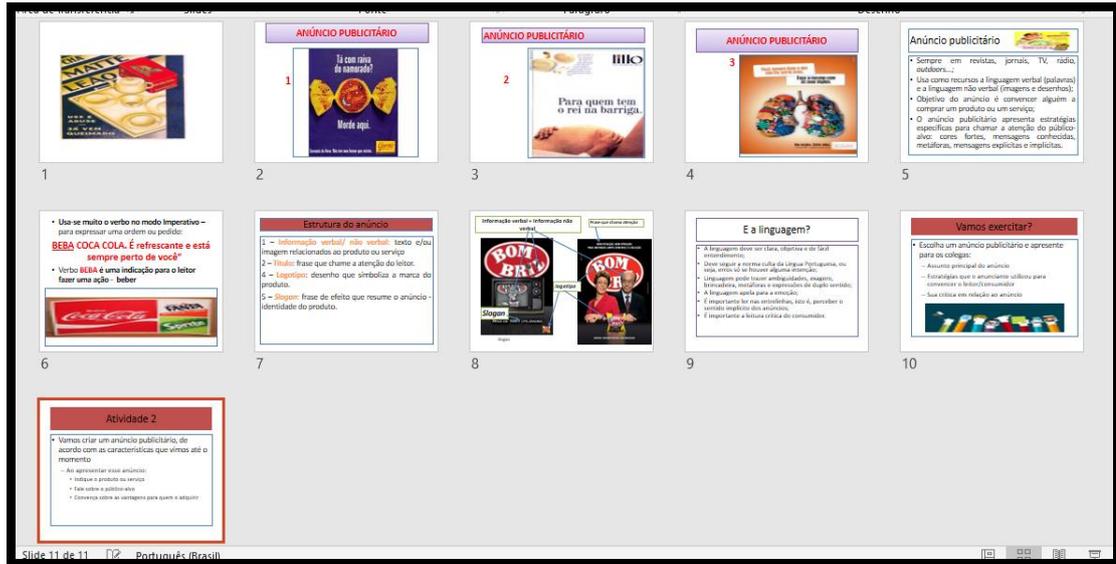


Figura 4: Apresentação e explicação sobre o gênero anúncio publicitário - fase Apresentação.

Fonte: elaboração própria das autoras

Pode-se verificar nos slides nossa preocupação em apresentar e explicar o gênero por meio de recursos visuais e mostrando os principais aspectos (estruturais e léxico-gramaticais).

- DETALHAMENTO – nessa fase, o professor continua desenvolvendo os aspectos mais amplos do gênero, realizados na fase anterior, e passa a enfatizar os aspectos específicos do texto, a organização retórica, suas características léxico-gramaticais (linguísticas).

A execução dessa fase buscou abordar aspectos detalhados do texto (Fig. 5):

Agora, vamos responder:

- O texto que acabamos de ler é um/a:
 notícia de jornal tirinha caricatura anúncio publicitário
 Explique a sua resposta.
- Qual é o objetivo desse texto?
- O que significa a sigla AVAO?
- O que é solicitado no texto?
- Quais são as informações sobre AVAO?
- O que você acha das imagens desse anúncio? Elas são importantes? Por quê?
- Se alguma pessoa quiser ajudar, o que ela poderá fazer?
- Você se lembra de outros anúncios parecidos com esse que vimos agora? Traga para a sala de aula e apresente aos seus colegas.

Escreva sobre esse anúncio:

TÍTULO
ONDE FOI DIVULGADO
DATA DA DIVULGAÇÃO
O ASSUNTO
O OBJETIVO DESSE ANÚNCIO
OUTRAS INFORMAÇÕES QUE CONSIDERAR IMPORTANTES

Figura 5: Atividade realizada na fase Detalhamento.

Fonte: elaboração própria das autoras

Vale ressaltar que a Libras é uma língua gesto-visual, com estrutura gramatical própria, diferentemente da Língua Portuguesa, uma língua oral-auditiva. O professor deve estar atento às diferenças existentes entre as línguas, pois alguns conteúdos gramaticais devem ser reforçados, tais como flexão verbal, uso de preposições na Língua Portuguesa escrita e uso de gêneros (masculino/feminino) e número (singular/plural), pois os sinais em Libras dão conta de traduzir esses significados (FERNANDES, 2002).

Com essa turma de graduandos, utilizamos um caderno de produção textual da seguinte forma: os alunos receberam um caderno, no qual eles poderiam escrever qualquer tipo de texto, sem limite (mínimo ou máximo) de linhas. A partir das produções textuais, foi possível observar problemas mais recorrentes, o que é previsto em Ramos (2004), quando a pesquisadora destaca a importância do levantamento de necessidades dos alunos para a produção de atividades. O uso do tempo verbal foi um dos principais problemas encontrados nas produções escritas desses alunos, pois, em Libras, as flexões de tempo PRESENTE, PASSADO, FUTURO são sinalizadas e não há variação dos tipos de presente, pretérito ou futuro, como ocorre na LP oral/escrita. As atividades a seguir mostram estratégias utilizadas para trabalhar essa dificuldade do aluno surdo.

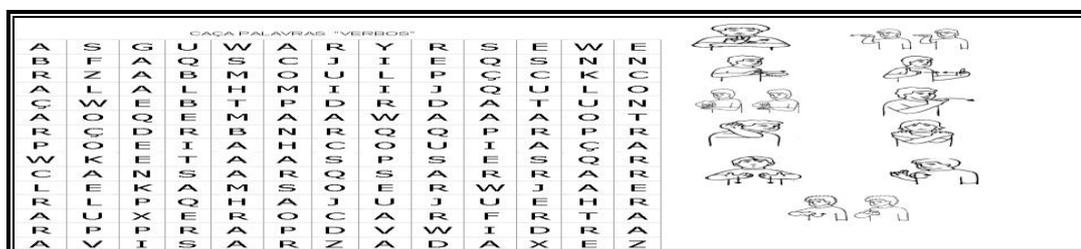


Figura 6: Atividade realizada na fase Detalhamento

Fonte: Google imagens

Os exercícios apresentados na figura anterior denotam a possibilidade de articular atividades dialógicas que contemplem as necessidades do aluno surdo. O caça-palavras possibilita ao aprendiz associar a palavra escrita ao sinal em Libras e vice-versa, de forma lúdica, e os alunos podem fazer em duplas ou em grupos, ou mesmo individualmente. A atividade pede que encontre o verbo no emaranhado de letras, explique o significado e apresente uma frase com esse verbo flexionado.

Outras atividades apresentadas a seguir (Fig. 7 e Fig. 8) mostram os textos como pontos de partida para abordar significados e tempos verbais.

1. Você vai ler um depoimento de uma menina de rua. Observe a fala simples da garota, em português coloquial.

MENINOS DE RUA
Eu até acho que nasci na rua. Quando era bebê minha mãe pedia esmola comigo no colo e eu fiquei com ela até uns cinco anos. Daí fui com meu irmão para a praça João Mendes e a gente ficava por lá, pela Catedral e rua Direita. Quando eu fui ficando maior, meu irmão começou a me encher e querer mandar em mim. Eu conheci um carinha que ficava na av. São João, lá onde tem aquelas farmácias que ficam abertas a noite toda. A gente ficou por lá um bom tempo e era muito legal. Até que uns garotos mataram o cara da farmácia. Você viu? Você lembra? Saiu até no jornal. Foi uma loucura. Todo mundo se mandou. A polícia caiu matando. Achavam que eram gente nossa, mas não era não. Mas a gente não podia voltar. Então fomos para a praça Roosevelt, mas deu azar porque assaltaram uma joalheria ali e logo acharam que a gente tava no meio. Um garoto “marcou bobeira” e caiu na mão da polícia. Aí a gente deu sumiço, depois andou um pouco lá perto do Hilton e agora estamos por aqui.
(*Depoimento de C., 14 anos, menor que vive nas ruas de São Paulo. In: FERREIRA, Rosa Maria Fischer. Meninos de rua. São Paulo, Comissão de Justiça e Paz/CEDEC/Ibex. P. 105.*)

Questões
a) O que ocorria com C. quando era bebê?
b) Retire do texto verbos no tempo presente.
c) Por que, no texto, há poucos verbos no presente e a maioria no passado?
<http://profamiriam.blogspot.com.br/2012/04/interpretacao-de-textos-exercicios-com.html>. Acesso em 11 set 2017.

Figura 7: Atividade realizada na fase Detalhamento – aspectos linguísticos (verbos).

Fonte: Elaboração própria das autoras.

Dando continuidade, a terceira fase desenvolvida neste artigo, *Aplicação*.

- **APLICAÇÃO** – segundo Ramos (2004), essa fase é uma das mais importantes de todas porque o professor saberá se o aluno compreendeu efetivamente as características do gênero estudado e se será capaz de produzi-lo adequadamente, pois é a consolidação e a apropriação do gênero.

Antes de promover a consolidação do gênero anúncio publicitário, foram implementadas atividades interativas em Libras, buscando discutir em grupo o gênero em assunto, suas particularidades estruturais e linguísticas. Nesse sentido, ao serem solicitados para a elaboração do gênero anúncio publicitário, os alunos desenvolveram o trabalho de forma confortável. A Figura 8 mostra a proposta.

Instituto Nacional de Educação de Surdos / Departamento de Ensino Superior
Língua Portuguesa
Professora Osilene Cruz

Queridos alunos,
Estudamos o gênero textual ANÚNCIO PUBLICITÁRIO: as características desse gênero, o objetivo (vender, comprar, alugar, ajudar...), a estrutura, a forma e, também, as questões linguísticas mais comuns, por exemplo, os verbos no Modo IMPERATIVO.
Em sala, analisamos alguns anúncios, apresentamos exemplos de anúncios aos colegas, lemos o material entregue pela professora sobre esse gênero. Resumindo, vimos que o anúncio é constituído, principalmente, por:

- **Informações verbais** – verbos normalmente no MODO IMPERATIVO; discurso fácil de ser entendido, frases conhecidas, metáforas, discurso com significados implícitos ou explícitos...
- **Informações não verbais** – logo/desenho do produto ou serviço, imagens relacionadas ao

produto ou serviço, informações coloridas e atrativas...

Depois das primeiras atividades, vocês construirão o anúncio de vocês. Agora é hora de começar a preencher o quadro com as informações sobre o seu trabalho.
Faça essa atividade com muita atenção porque ela valerá nota.

Figura 8: Atividade realizada na fase Aplicação – elaboração do anúncio.

Fonte: Elaboração própria das autoras

A proposta anterior foi o ponto de partida para a elaboração do gênero anúncio publicitário, cujo processo de produção passou por diversos momentos, envolvendo “escrita – correção(ões) – reescrita(s)” até chegar à versão final. Como faz parte da consolidação da aprendizagem, retomamos algumas questões teóricas sobre o gênero, que haviam sido abordadas anteriormente. Vale destacar que foram elaborados 15 anúncios pelos graduandos do turno matutino e noturno. Por uma questão de limitação de espaço, apresentaremos algumas atividades realizadas por uma aluna⁴, que optou por elaborar um anúncio de um óleo de cozinha.



Figura 09: Atividade realizada na fase Aplicação – elaboração do anúncio.

Fonte: Arquivo pessoal das autoras

Todas as atividades dos alunos foram corrigidas e comentadas, possibilitando-lhes a compreensão mais detalhada do gênero e das características linguísticas da LP escrita. A primeira versão da aluna foi corrigida (Fig.10) e a reescrita foi apresentada (Fig. 11).

⁴ A aluna autorizou a divulgação de suas atividades e assinou Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

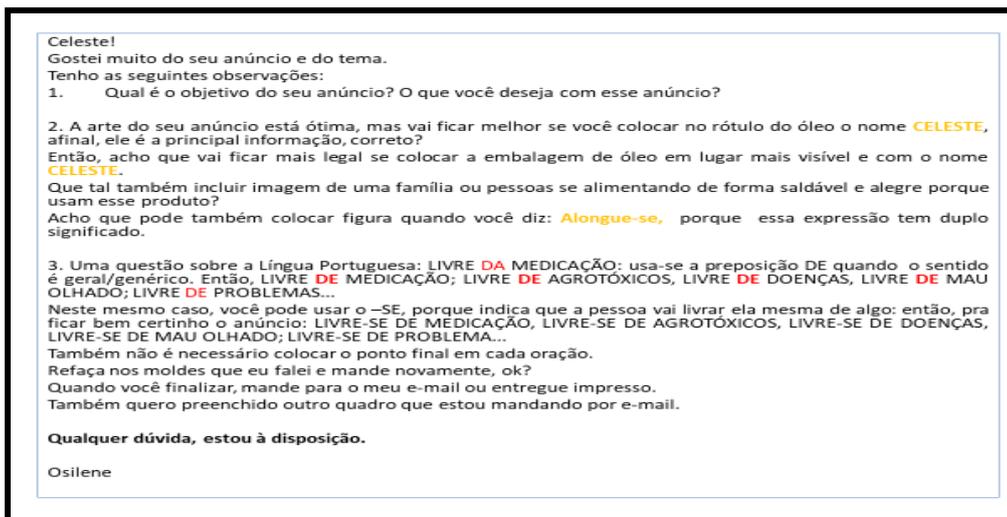


Figura 10: Atividade realizada na fase Aplicação – elaboração do anúncio.

Fonte: Elaboração própria das autoras



Figura 11: Atividade realizada na fase Aplicação – elaboração do anúncio (reescrita).

Fonte: Arquivo pessoal das autoras

Analisando o texto, é possível verificar que a aluna atendeu as correções e sugestões de mudança apresentadas: a marca do óleo (Celeste), o uso de preposições e da partícula SE, a inclusão de imagem coerente com a qualidade de vida que ela tinha a intenção de apresentar. Retomamos aqui a importância da perspectiva bilíngue de ensino (Libras e LP escrita) e da visão teórico-metodológica de ensino baseada nas concepções da linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), que concebem a língua como um conjunto de escolhas que variam e dependem do contexto em que é usada.

Nesse anúncio, é possível verificar que as escolhas lexicais da aluna não foram descontextualizadas e sem sentido, pelo contrário, buscam a interação e a identificação do autor com o leitor, ao inserir uma imagem de um casal saudável, utilizando itens lexicais coerentes com a ideia do produto: “saudável”; “Economize sua saúde”; “Livre-se da medicação”; “Alongue sua vida”; “Corra! Compre nos supermercados”. Essas escolhas de palavras mostram o entendimento linguístico do conteúdo, pelo uso de verbos no Imperativo,

por exemplo, e pela ambiguidade semântica: verbos no sentido denotativo e conotativo, mostrando que o uso do óleo pode possibilitar condições de alongamento físico e de prolongamento de vida. O verbo *correr* também mostra que a qualidade de vida obtida pelo uso do óleo pode possibilitar condições físicas mais satisfatórias.

Vale ressaltar que as sugestões apresentadas pela professora (Fig.11) foram trabalhadas também em sala de aula, mostrando à aluna as características estruturais e linguísticas, típicas do gênero anúncio publicitário. Em se tratando do público-alvo (alunos surdos), é importante que o professor estimule muito a produção escrita, que é baseada na noção de língua como L2, que apresente sugestões para o aprimoramento da produção textual.

Como consolidação da aprendizagem de Língua Portuguesa escrita a partir do gênero discursivo anúncio publicitário, foi solicitado o preenchimento de um formulário sobre a atividade realizada.

Depois das primeiras atividades, vocês construíram o anúncio de vocês. Agora é hora de preencher o quadro a seguir com as informações sobre o seu trabalho. Faça essa atividade com muita atenção porque ela valerá nota.		
1. Produto ou serviço do anúncio	<i>O óleo celeste</i>	
2. Por que você escolheu criar e divulgar esse anúncio?	<i>Porque esse óleo é menos prejudicial à saúde.</i>	
3. Qual é o objetivo do anúncio: comprar, vender, ajudar, divulgar.....? Explique.	<i>Vender e divulgar para pessoas que têm problemas de coração, colesterol, que malham e pra família.</i>	
4. As informações verbais (textos, frases, palavras...) foram criadas por você ou você buscou na internet ou em outros locais? Dê exemplos.	<i>Criei as frases, para atrair os clientes a comprar o óleo, pois ele pode ajudar a reduzir ou até mesmo fazer a pessoa ficar livre dos remédios caros e também prolonga a vida.</i>	
5. As informações não verbais (desenhos, imagens, logo/marca) foram criadas por você ou você buscou em outros locais? Dê exemplos	<i>A imagem foi na internet, a marca do óleo você me deu a ideia, aí eu criei.</i>	
6. Retire do seu anúncio os verbos e indique o tempo desses verbos:	Verbo(s) no Imperativo	<i>Economizar, correr, comprar, livrar e alongar.</i>
	Verbo(s) no tempo Presente	<i>Ser.</i>
	Verbo(s) no tempo Passado	
	Verbo(s) no tempo Futuro	
7. Agora, responda por que o leitor teria interesse em ler o seu anúncio e comprar/alugar/ajudar/vender... seu produto.	<i>Pela saúde, porque é saudável.</i>	
8. Você gostou de fazer as atividades sobre anúncio publicitário? Explique sua resposta. <i>Gostei, aprendi que anúncio sempre terá verbo imperativo, pois sempre manda e coloca a palavra "use" para incentivar o cliente a comprar.</i>		

Figura 12 – Produção escrita final sobre a elaboração do anúncio.

Fonte: Elaboração própria das autoras

A Fig. 12 mostra a última produção textual realizada pela aluna, em que se retomam alguns conteúdos trabalhados ao longo das atividades anteriores de compreensão e produção do anúncio. É interessante enfatizar que a produção textual do aluno surdo deve ser conduzida paulatinamente, com observações sobre os êxitos e as limitações do aluno. A avaliação deve considerar o processo de ensino-aprendizagem em detrimento do produto exclusivamente, estimulando o aluno a acreditar no seu potencial e na sua capacidade de ler, compreender e produzir textos em Libras e em Língua Portuguesa escrita.

4 Considerações finais

Neste artigo, o objetivo principal consistiu em mostrar atividades de produção escrita em um contexto bilíngue de ensino para graduandos surdos no INES. Partimos do pressuposto da importância da educação de surdos em uma perspectiva bilíngue por meio de estratégias adequadas que contemplem as especificidades linguísticas desses aprendizes, que têm como direito reconhecido a Libras como L1 e Língua Portuguesa escrita como L2.

Os resultados mostram êxito na condução das atividades, que foram realizadas em estágios, respeitando-se o desenvolvimento cognitivo dos alunos e o grau de amadurecimento linguístico de cada um. Convivemos com alunos adultos com níveis diferenciados de conhecimento linguístico, mas isso não impediu o desenvolvimento do trabalho e a produtividade de cada um deles. Esse dado reforça a responsabilidade do professor no sentido de munir-se de estratégias de ensino adequadas e voltadas para o aluno surdo, criando, para isso, material didático autêntico, com recursos visuais atraentes e que façam sentido ao aprendiz. Acreditamos que o uso de imagens por si só não acrescenta muito ao aluno surdo, mas devem ser utilizados para cumprir objetivos bem planejados, fazendo muita diferença no processo de ensino-aprendizagem desse aprendiz.

Referências

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

_____. O discurso no romance. In: _____. **Questões de literatura e de estética: teoria do romance**. Trad. Aurora F. Bernardini et al. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010 [1934- 1935].

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.

_____. Decreto-lei n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dez. 2000.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Médio**/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, 2000.

CAMPELLO, A. R. e S. **Aspectos da visualidade da educação de surdos**. 2008. 166 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2008.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. **A tale of differences**: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, v. 4, n. 9, 2001.

CRUZ, O. M. S. S. Estratégias didáticas para o ensino de resenha acadêmica a graduandos surdos em uma perspectiva bilíngue: libras e língua portuguesa escrita. In: MORAES, M. (Org.). **Questões da educação**. Rio de Janeiro: iVentura, 2016, p. 135-159.

CRUZ, O. M. S. S. e MORAIS, F. B. C. A história em quadrinhos na aula de língua portuguesa como Segunda Língua (L2): relato de uma experiência com alunos surdos. **Domínios de Lingu@gem**. Uberlândia, v. 11, n. 1, p. 233-250, 2017.

DUDLEY-EVANS, T.; ST. JOHN, M. J. **Developments in English for specific purposes**: a multi-disciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

FERNANDES, S. **Critérios diferenciados de avaliação na Língua Portuguesa para estudantes surdos**. 2. ed. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2002.

_____. Letramentos na educação bilíngue para surdos. In: BERBERIAN, A. P.; ANGELIS, C. M. de; MASSI, G. (Org.). **Letramento** – referências em saúde e educação. São Paulo: Plexus Editora, 2006, p. 117-144.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K. e MATTHIESSEN, C. **An introduction to functional grammar**. 3. ed. London: Edward Arnold, 2004.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2007.

LEFFA, V. J. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. **Revista Contexturas/Ensino Crítico da Língua Inglesa**. São Paulo: APLIESP, v. 4, p. 13-24, 1998.

_____. **Produção de materiais de ensino**: teoria e prática. 2. ed. Pelotas: Educat, 2007.

LEBEDEFF, T. B. Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação**, Pelotas: FaE/PPGE/UFPel, v. 36, p. 175 - 195, 2010.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto n. 5.626/05. **Educ. Pesqui**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013.

LUKE, A.; FREEBODY, P. Shaping the Social Practices of Reading. In MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P (Ed.). *Constructing Critical Literacies: Teaching and Learning Textual Practice*. Nova Jersey: Hampton Press, Inc., 1997.

McLAUGHLIN, M.; DeVOOGD, G. L. **Critical literacy**: Enhancing students' comprehension of text. New York: Scholastic, 2004.

PEREIRA, M. C. C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**. Curitiba, Edição Especial, n. 2, p. 143-157, 2014.

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

RAMOS, R. C. G. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. **The ESpecialist**. São Paulo, v. 25, n. 2, p. 107-129, 2004.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

VIAN JR., O. Nota sobre o livro *Second language teaching and learning*, **DELTA**. São Paulo, v. 15, n. 2, 1999.

Data de recebimento: 31 de maio de 2018.

Data de aceite: 25 de julho de 2018.