



Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Psicologia – IP



Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED  
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO,  
EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR – UAB/UnB**

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES OUVINTES SOBRE O TRABALHO  
PEDAGÓGICO COM GÊNEROS TEXTUAIS PARA ALUNOS SURDOS  
INCLUÍDOS**

ANDRÉIA DE SÁ VEIGA

Orientadora: Cristina Massot Madeira Coelho

BRASÍLIA/2011



Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Psicologia – IP



Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED  
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS

ANDRÉIA DE SÁ VEIGA

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES OUVINTES SOBRE O TRABALHO  
PEDAGÓGICO COM GÊNEROS TEXTUAIS PARA ALUNOS SURDOS  
INCLUÍDOS**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em  
Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar,  
do Depto. de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento  
Humano – PED/IP - UAB/UnB.

Orientadora: Cristina Massot Madeira Coelho

BRASÍLIA/2011

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

ANDRÉIA DE SÁ VEIGA

### **CONCEPÇÕES DE PROFESSORES OUVINTES SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO COM GÊNEROS TEXTUAIS PARA ALUNOS SURDOS INCLUÍDOS**

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UAB/UnB. Apresentação ocorrida em \_\_\_/\_\_\_/2011.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

---

Cristina Massot Madeira Coelho  
Professora Orientadora

---

Ingrid Lapa de Camillis Gil  
Examinadora

---

Andréia de Sá Veiga

BRASÍLIA/2011

## RESUMO

Pretende-se, com este trabalho, investigar sobre as concepções de professores ouvintes sobre o trabalho pedagógico com gêneros textuais no ensino da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, e sua aquisição por parte do aluno com surdez, por meio da prática da leitura, via gêneros textuais, visto que esse método pode ser um subsídio que auxiliará o professor no processo de ensino da mesma, bem como, no desenvolvimento da escrita do aluno surdo. Além disso, este trabalho evidencia a importância da linguagem nesse processo de ensino/aprendizagem de ambos assuntos. As análises dos dados foram obtidas através de um questionário, envolveu duas professoras que trabalham em uma Escola da Rede Pública Municipal de Anápolis-Go. A fundamentação teórica deste estudo pauta-se nos pressupostos teóricos de Bakthin (1992, 2000); Fernandes (1990, 1998, 2003); Marcushi (2001, 2002, 2003, 2008); Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, 2005); Quadros (1997, 2005, 2006) e Vygostsky (1988, 1989). Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho descritivo, uma vez que descreve os processos de ensino da Língua Portuguesa ligada à prática docente. Por meio desta pesquisa compreende-se que as análises apresentadas a partir dos dados obtidos podem contribuir de forma relevante na formação e atuação profissional do professor.

**PALAVRAS-CHAVES:** Ensino. Língua de Sinais. Língua Portuguesa. Gêneros textuais.

## **ABSTRACT**

The aim of this work is to investigate listener teacher's conceptions about the pedagogical practice with textual genre in the Portuguese teaching language in the written form, and its acquisition by students with hearing loss using the practice of reading, through textual genre, as this method may help the teacher in his teaching approach of it, as well as the development of writing of deaf students. Moreover, this work highlights the importance of language in the process of teaching and learning of both subjects. To do so, a questionnaire was done by two teachers working in a municipal public school at Anápolis-Go. This paper is based on the analysis of data obtained through the questionnaire and on the theoretical assumptions of Bakhtins (1992, 2000), Fernandes (1990, 1998, 2003); Marcushi (2001, 2002, 2003, 2008); National Curriculum (1998, 2005) and Quadros (1997, 2005, 2006) and Vygotsky (1988, 1989). This is a qualitative/descriptive research and it describes the process of Portuguese teaching language associated with pedagogical practice of portuguese teachers. As a result, we came to the conclusion that the analysis presented in this research may contribute significantly in training and professional performance of the teacher.

**KEYWORDS:** Teaching. Sign Language. Portuguese Language. Textual Genre.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	
<b>I NOÇÕES TEÓRICAS PARA ESTE ESTUDO</b> .....	07
1.1. Concepção de Linguagem e sua relação no processo de Comunicação.....	07
1.2. Um percurso histórico acerca da Educação dos Surdos no Brasil .....	11
1.3. Libras e sua relevância no processo de aquisição da Língua Portuguesa .....	14
1.4. Leitura: uma prática social .....	15
1.5. Língua Portuguesa: sua relevância na produção de textos do aprendiz com surdez.....	18
<b>II GÊNEROS TEXTUAIS E SUA APLICABILIDADE NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA</b> .....	19
2.1. Definição de Texto.....	19
2.2. Definição de Gêneros Textuais.....	21
2.3. Aquisição da Língua Portuguesa via Gêneros Textuais.....	23
<b>III A PESQUISA E O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO</b> .....	24
3.1. Proposta de Trabalho.....	24
3.2. A constituição do corpus da pesquisa .....	24
3.2.1. Participantes .....	24
3.2.2. Procedimentos.....	25
3.2.2.1. Instrumento de coleta de dados.....	25
3.2.2.2. O Questionário .....	25
<b>IV CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	27
<b>V RESULTADOS</b> .....	31
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	32
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	34
<b>ANEXOS:</b> Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	38
<b>APÊNDICE:</b> Questionário .....	40

## APRESENTAÇÃO

Para garantir a educação de todos os cidadãos brasileiros, surdos ou não, cabe ao sistema de ensino viabilizar e dar condições para que esse direito seja concretizado e garanta uma inclusão educacional que atenda qualquer tipo de necessidade educacional especial, nesse caso, mais especificamente, a inclusão dos deficientes auditivos na escola regular. O histórico da educação das pessoas surdas, no Brasil, é algo que vem merecendo destaque no meio educacional e promovendo acalorados debates e discussões acerca do tema em questão, a partir de diferentes perspectivas, dentre elas o direito a cidadania e a exposição à Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa<sup>1</sup>, na modalidade escrita.

O que antes era visto como "deficiência<sup>2</sup>" e ausência de capacidade, hoje é considerado "diferente", ou seja, os surdos conquistaram o direito de exercer seus direitos de cidadãos, além de desenvolver sua capacidade cognitiva por meio de métodos específicos de aprendizado fundamentado na LS, para o ensino/aprendizagem da LP. Diante desse cenário, surge uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem facilitar o acesso a duas línguas no contexto escolar, por uma criança com surdez. Conforme enuncia Quadros (1997), o aluno surdo, além de ter o direito o acesso à língua materna, LIBRAS, que é espaço-visual, deve-se proporcionar também o ensino de uma segunda língua, a Língua Portuguesa, que é de modalidade gráfico-visual. A autora ainda completa que ela deve ser ensinada de forma diferente para as crianças surdas, mediante estratégias e técnicas próprias para o seu ensino, que partem de habilidades já adquiridas com a aquisição de sua primeira língua. Quadros (1997, p. 84) ainda afirma que: “a necessidade formal do ensino da LP evidencia que essa língua é, por excelência, uma segunda língua para a pessoa surda.”

É nesse pensamento que a presente pesquisa objetiva investigar as concepções de professores ouvintes sobre o trabalho pedagógico com gêneros textuais no ensino da LP, na modalidade escrita, para um aluno com surdez. Por esse motivo, é relevante reconhecer que a

---

<sup>1</sup> Doravante LS, para Língua de Sinais e LP, para Língua Portuguesa.

<sup>2</sup> *LETRAMENTO PARA SURDOS – UM NOVO OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS*. Publicado em 21/06/2009 por Alexandra Albano. Disponível em <http://www.webartigos.com>> Acessado em 03 de fevereiro de 2010.

prática de leitura de diversos gêneros textuais pode ser um subsídio que auxiliará o professor no processo de ensino da LP e sua aquisição por parte do aluno surdo.

Pois, verificou-se que grande parte das crianças surdas ao ingressar na escola não possui qualquer conhecimento de língua, ou seja, não dominam a própria língua, e tampouco a língua oficial de seu país, diante desse fato, percebe-se que essas crianças apresentam dificuldades para compreender o que leem, e conseqüentemente, não desenvolvem habilidades de produção textual.

Assim, defende-se a ideia que a aquisição da LP pode contribuir para formação identitária do aluno surdo, uma vez que, o sujeito surdo transita entre duas culturas distintas, ou seja, a surda e a ouvinte, no entanto, sua identidade se constitui com a consciência de ser definitivamente diferente por necessitar de recursos completamente visuais, essa oscilação entre os surdos e os ouvintes faz com que o sujeito surdo constitua, por vezes, uma identidade de forma fragmentada.

Portanto, a presente pesquisa se caracteriza como qualitativa de cunho descritivo, uma vez que descreve os processos de ensino da LP ligados à prática docente. Para refletir sobre o tema em questão, foi elaborado um questionário, com quatro questões, onde foram registradas as respostas de duas professoras, uma trabalha com alunos da Educação Infantil, outra no Ensino Fundamental, ambas faz parte do corpo docente de uma Escola Municipal da Rede Pública, na cidade de Anápolis – GO, a fim de obter informações quanto ao método de ensino empregado em sala de aula, com vistas ao ensino da LP para o aluno com surdez.

Cabe salientar que a fundamentação teórica utilizada ao longo desse estudo, tenta evidenciar que o aluno surdo, a partir da sua inserção na Educação Infantil, e ao longo de sua trajetória educacional, pode aproximar-se do aluno ouvinte, no que diz respeito ao seu desenvolvimento cognitivo e a capacidade de desenvolver habilidades de comunicação por meio de duas línguas, seja ela espaço-visual ou gráfico-visual, com os demais membros da sociedade ouvinte.

## **I NOÇÕES TEÓRICAS PARA ESTE ESTUDO**

### **1.1. Concepção de Linguagem e sua relação no processo de Comunicação**

O interesse pelo estudo da língua(gem) por parte do ser humano é muito antigo, uma vez que a linguagem sempre esteve associada ao caráter interativo/dialógico que assegura a comunicação entre os indivíduos e revela a sua formação e a sua participação social, por apresentar essas particularidades que pesquisas no campo da Linguística vêm sendo desenvolvidas ultimamente e apontam para a necessidade de estudar a língua na sua funcionalidade, já que muitos de seus aspectos só têm sentido quando relacionados ao contexto sócio-histórico de produção.

Alguns teóricos do campo da Linguística entendem que a linguagem pode facilitar a compreensão entre as relações pessoais sejam elas ouvintes ou não. Eles trouxeram grandes contribuições nesse segmento, entre vários, destaque-se Ferdinand Saussure (1995), ele diz que a linguagem é formada pela língua e pela fala, servindo basicamente ao processo de comunicação. A língua, para ele, é o aspecto social da linguagem, já que é algo compartilhado por todos de uma determinada comunidade, enquanto a fala é o aspecto individual da linguagem, portanto com características pessoais.

Enquanto para Vygotsky (1988), ao contrário de Saussure, a linguagem não é apenas uma forma de comunicação, mas é por meio dela que o pensamento se constitui, dando forma ao indivíduo. A linguagem, para esse teórico, é tudo que envolve significação e está presente no sujeito mesmo quando ele não se comunica Goldfeld (2002). Assim como Vygotsky, o sócio-linguista Bakhtin (1992, apud BRAIT, 2005), também identifica o papel da linguagem nos processos mentais e salienta o seu aspecto contextual e social, que ultrapasse a simples função do seu uso da língua e de suas regras. Conforme Bakhtin, a língua e a fala não são autônomas, ou seja, não podem ser pensadas separadamente como pensava Saussure, pois estão indissolivelmente ligadas. Ele ainda afirma que,

A língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não conheceram por meio de dicionários ou manuais de gramática, mas graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação efetiva com as pessoas que nos rodeiam. (BAKHTIN, apud BRAIT, 2005)

Segundo essa concepção, a língua não só existe em função do uso que os locutores e interlocutores fazem uso dela em situações de comunicação. Esse ato de comunicar é mediado pelo diálogo e se caracteriza como uma ação social. Sob essa mesma concepção Marcuschi escreve:

[...] a língua não é um simples sistema de regras, mas uma atividade sociointerativa que exorbita o próprio código como tal. [...] a língua é fundamentalmente um fenômeno sociocultural que se determina na relação interativa e contribui de maneira decisiva para a criação de novos mundos e para nos tornar definitivamente humanos. (Marcuschi, 2001, p. 125)

A linguagem é, então, um trabalho coletivo em que cada pessoa se identifica com outras e a elas se contrapõe. Mas na realidade, poucas crianças surdas têm a oportunidade de ter o contato com a linguagem desde a mais tenra idade. Segundo Fernandes<sup>3</sup> (2000), a dificuldade de acesso à Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, de forma natural e constante, por aqueles que só convivem com pessoas ouvintes, leva-os a identificarem o mundo de forma concreta, pela ausência do diálogo.

Por esse motivo, a aprendizagem tardia de uma língua de maneira natural, como é o caso de muitos surdos que aprendem a LIBRAS na adolescência ou na fase adulta, não lhes possibilita a reversão total desse quadro, causando sérios danos, dentre eles, a falta de organização do pensamento de forma mais desenvolvida, por conseguinte, passam a fixar apenas nos atributos concretos dos objetos, comprometendo o avanço conceitual dos mesmos. "Se a criança com surdez não se desvincula do ambiente concreto ela não terá condições favoráveis de desenvolver as funções organizadoras e planejadoras da linguagem satisfatoriamente". (Goldfeld, 1997, p. 60)

Esse atraso na aquisição da linguagem pode acarretar danos que envolvem as questões sociais, emocionais e cognitivas. Dessa forma, é atribuída a linguagem a dupla função como: instância comunicativa, assim como organizadora de diversas formas do pensamento. Nessa compreensão, evidencia a importância da linguagem no desenvolvimento cognitivo dos surdos, de acordo com Vygotsky e Bakhtin pode-se asseverar que a fala não é apenas o único meio que o surdo possui para criar significado, mas toda e qualquer forma que envolve significação.

---

<sup>3</sup> Eulália Fernandes é Doutora em Linguística, apresenta ao público uma obra acessível e, ao mesmo tempo, teoricamente consistente sobre a aquisição da linguagem em indivíduos com surdez, e, mais especificamente, sobre a aquisição da escrita do português por alunos surdos.

A linguagem afirma a pessoa humana, é por meio dela que o indivíduo traça seu destino dimensionando seu mundo interior e exterior, seus valores, suas relações sociais, suas aspirações de justiça e liberdade. A linguagem nos permite ir além de nossos limites individuais e dos limites do estado de coisa existente no mundo. Ir ao encontro do outro significa sair do nosso mundo particular, expressar nossa individualidade, acolher a diferença. E transpor essa fronteira significa superar a indiferença e o individualismo da vida moderna e descobrir que na interação podemos construir e compartilhar um mundo melhor. Para Bakhtin:

[...] a verdadeira substância da língua não está nem no sistema abstrato das formas linguísticas (no universo lexical ou vocabulário, nos fonemas, morfemas, flexões etc.) nem está alojada no psiquismo individual de cada pessoa. Sua essência não é o ato psicofisiológico que a produz [...] a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal [...] (BAKHTIN, 1992, p. 123).

Sob a perspectiva bakhtiniana, unidade da língua é o ato dialógico, todavia, qualquer diálogo, além de ser ele próprio histórico e socialmente determinado, evidencia outra história; a história da própria linguagem. Ao afirmar que a linguagem oculta e explícita uma história supõe admitir a existência de determinadas regularidades, cristalizações de formas e de certas fórmulas discursivas, de significados e de regras.

Para Bakhtin, a história de qualquer língua tem o mesmo núcleo gerador de um enunciado particular, isto é, tem seu início a partir das interações sociais. Melhor dizendo, a língua é produto do trabalho coletivo e contínuo entre os sujeitos, que são socialmente organizados, cujo processo estabelece a construção, também coletiva, de conhecimentos e saberes sobre o mundo. Homem e linguagem não são, assim, categorias estranhas uma à outra.

Homem e linguagem são produtos um do outro, se pertencem. Como produto humano, a linguagem guarda a história das relações sociais, traz a lembrança das oposições de classes, "constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças", e por isso "é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais". (idem, p. 41).

Assim sendo, os interlocutores usam a linguagem como uma base de possibilidades expressivas, cujos significados são móveis e cujos sentidos não se repetem,

porque são determinados no contexto de uma situação discursiva única. Daí a razão da ausência de sentido no ensino da língua com base na identificação mecânica de significados, na exploração pura e simples do léxico e na memorização das regras gramaticais, pois a língua é matéria viva para os falantes e a linguagem é indissociável do outro.

Portanto, é preciso considerar tais questões para que se possa desenvolver uma metodologia de trabalho adequada às necessidades dos surdos. O surdo não é responsável por todas as dificuldades que geralmente apresenta, pois “possui as capacidades orgânicas necessárias para constituir-se enquanto um indivíduo no sentido social dessa palavra” (GOLDFELD, 2002, p. 53). No entanto, a sociedade não tem possibilitado ao surdo a utilização da sua forma mais peculiar de significar o mundo; não estimula e não entende a LS e sua importância para a comunidade surda.

Vygotsky (1988, p.191), ressalta que: “tudo depende de que exigência fazemos da educação da criança surda e quais objetivos que esta educação persegue”. Se for suficiente ver o surdo frequentar os bancos escolares, sem participar das atividades desenvolvidas em sala; olharem a boca do professor sem entender o que ele diz, esperar os movimentos dos colegas para descobrir o que deverá ser feito; reproduzir o que vai ao quadro, sem compreender o seu significado, então, qualquer prática de ensino será suficiente.

Como já foi dito anteriormente, a língua é marcada pela história, hoje, a LS é reconhecida como uma língua de modalidade espaço-visual, com todas as condições e características próprias. Como tal é transparente, mesmo os que não a dominam, são capazes de compreendê-la, ainda que superficialmente. Portanto, é preciso que os profissionais da educação, de um modo geral, compreendam essas questões e transformem suas concepções a respeito da pessoa surda. Em decorrência poderão oferecer condições para o desenvolvimento e a consolidação da linguagem dessa pessoa.

## 1.2. Um percurso histórico acerca da educação dos surdos no Brasil

A história da educação dos surdos por um longo período esteve à mercê de várias metodologias de ensino que subtraíam sua cultura, seus valores, saberes e seus conhecimentos que fazem parte das especificidades da comunidade surda. Por esse motivo, ela permaneceu subjugada a uma ideologia determinista e castradora.

Desta forma, surgem novas propostas educacionais direcionadas a esse grupo que visam promover o desenvolvimento pleno de suas capacidades. Em séculos passados, não havia escolas para os surdos, pois eles eram considerados incapazes, logo, eram excluídos da sociedade. Somente a partir do século XVIII surgiram os primeiros educadores nessa área, que divergiam, quanto ao método de ensino mais apropriado.

No Brasil, a educação de surdos só foi iniciada em 1855, com a chegada do professor francês Ernest Huet, que veio ao Brasil a convite do Imperador D. Pedro II para trabalhar na educação dos surdos, o qual organizou a escola para esses alunos, o Imperial Instituto de Surdos Mudos, hoje é o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (I.N.E.S.). Fundado em 26 de setembro de 1857.

A partir desse momento a educação dos surdos no Brasil é marcada por duas fases, que podem ser claramente bem definidas, e uma terceira, a atual, que se configura um processo de transição. Segundo Quadros (1997), a primeira fase é marcada por uma educação oralista, essa proposta teve sua base fundamentada no Congresso Internacional de Surdo, realizado em Milão, na Itália, em 1880, o qual definiu que o método oral era o mais adequado na educação do surdo e que a utilização de sinais levava a criança à acomodação. “Nesse congresso, a visão oralista defende que só através da fala o indivíduo surdo pode ter seu desenvolvimento pleno e uma perfeita integração social” (SALLES et al., 2002, p. 55). Mas o oralismo, no entanto, mesmo com suas diversas configurações, com o tempo, passou a ser amplamente criticado, conforme afirmam Quadros (1997; 2006) e Góes (1996), pois acentuava, ao invés de eliminar, a desigualdade entre surdos e ouvintes, além de reduzir as possibilidades de trocas sociais e de desenvolvimento linguístico e cognitivo. Conforme enuncia Skliar (1997), o oralismo é considerado pelos estudiosos uma imposição social de uma maioria linguística sobre uma minoria.

Diante desse difícil contexto, surge uma nova concepção, ou seja, é estabelecido um sistema artificial chamado de Português sinalizado. Tal sistema de ensino caracteriza-se, pelo bimodalismo, isto é, o uso simultâneo de sinais e fala que tem como objetivo desenvolver a linguagem da criança surda Góes (1996). Essa filosofia utiliza os sinais, dentro da estrutura da LP, como um recurso para o ensino da língua oral. Contudo, essa proposta também é criticada por vários estudiosos, conforme Quadros (1997, p. 24), explica que “não é possível efetuar a transliteração de uma língua falada em sinal palavra por palavra ou frase

por frase, as estruturas são essencialmente diferentes”, e por Góes (1996), que acredita que o bimodalismo desconsidera a LS e sua riqueza estrutural e desestrutura também o Português.

Portanto, observa-se que essas duas primeiras fases marcaram grande parte da educação dos surdos no Brasil. Embora ainda hoje se desenvolvam, em algumas escolas, o oralismo e o bimodalismo, mas elas não atendem suficientemente a necessidade de se dar importância à LS no ensino de surdos.

Assim, surge em nosso país uma terceira fase, caracterizada por uma proposta educacional bilíngue garantida pelo Decreto Federal nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, que contemple a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como primeira língua, e a LP, na modalidade escrita, como segunda língua, além da proposta bicultural. Reconhecendo a condição bilíngue e bicultural das pessoas surdas, Skliar (1997; 2004) defende que as crianças surdas devem crescer bilíngues, que a primeira língua delas deve ser a LS e que a segunda deve ser a língua majoritária, na modalidade escrita.

Estudiosos desse campo, como Fernandes & Rios (1998), Quadros (2005), Góes (1996) estão de comum acordo ao destacar que o bilinguismo é uma proposta de ensino que considera a LS como língua própria da criança surda, dito melhor, sua língua materna, que deve ser aprendida o mais cedo possível, e a LP, na modalidade escrita, como língua de acesso ao conhecimento, que deve ser ensinada a partir da Língua de Sinais, baseando-se em técnicas de ensino de segunda língua. Já a proposta bicultural, permite ao surdo o seu acesso rápido à comunidade ouvinte e faz com que ele se reconheça como parte de uma comunidade surda Skliar (1997; 2004). Goldfeld caracteriza o bilinguismo da seguinte forma:

O bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna, a Língua de Sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como Segunda língua, a língua oficial de seu país [...] os autores ligados ao bilinguismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralistas e da Comunicação Total. Para os bilíngüistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez. (Goldfeld, 1997, p. 38)

Dessa forma, o bilinguismo busca garantir os direitos da pessoa surda, pois propiciar a ela a “aquisição da Língua de Sinais como primeira língua é a forma de oferecer-lhe um meio natural de aquisição linguística, visto que se apresenta como língua de modalidade espaço-visual, não dependendo, portanto, da audição para ser adquirida”

(FERNANDES, 2003, p. 30-31). Além disso, a Libras é um sistema que possui elementos que preenchem todos os requisitos linguísticos para ser considerada o meio de comunicação da comunidade surda e fornece toda a base linguística para a aprendizagem de qualquer outra língua. Desta forma, “privar um aluno surdo da aquisição de uma língua, é privá-lo de seu natural desenvolvimento” (idem, 2003, p. 149).

### 1.3. Libras e sua relevância no processo de aquisição da Língua Portuguesa

A Língua de Sinais ao longo das últimas décadas vem ganhando destaque entre os profissionais envolvidos com a educação de surdos e cada vez mais tem ocupado um lugar relevante nas instituições de ensino, pois a partir da proposta bilíngue é que se começa a delinear uma abordagem que não privilegia uma língua, mas que dá o direito e condição ao sujeito surdo de poder utilizar duas línguas, uma vez que, o sujeito surdo escolherá a língua que irá utilizar em cada situação linguística em que se encontrar. Desta forma, é necessário compreender que a LS e a LP, apesar de serem distintas internamente e externamente, elas se inter-relacionam e o espaço que cada uma ocupa seja social, política ou cultural deve favorecer o desenvolvimento linguístico do sujeito surdo.

As duas línguas não competem, não se ameaçam, possuem o mesmo valor. A Língua de Sinais, como primeira língua do surdo, é sua língua de identificação, de instrução e de comunicação e a LP, na modalidade escrita, como segunda língua, é a possibilidade do surdo ter acesso à informação, conhecimento e cultura tanto da comunidade surda como da majoritária ouvinte. Além disso, a LS servirá como base para a aquisição da língua majoritária, preferencialmente na modalidade escrita.

O ensino de LP como L2 para educandos surdos apresenta-se como constante desafio, exigindo dos educadores um extenso trabalho de pesquisa e elaboração de material didático apropriado para esses indivíduos. A compreensão do papel da Língua Portuguesa e da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) na vida do surdo brasileiro não pode estar ausente das reflexões dos profissionais envolvidos na educação de surdos. Como bem afirma (QUADROS, 2006, p. 24), “o ensino do Português pressupõe a aquisição da Língua Sinais Brasileira, a língua materna da criança surda. A Língua de Sinais também apresenta um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do Português”.

De acordo com esse pensamento, a proposta da escola, além de ser bilíngue, precisa ser bicultural para “permitir o acesso rápido e natural da criança surda à comunidade ouvinte e para fazer com que ela se reconheça como parte de uma comunidade surda” (QUADROS, 1997, p. 28). Portanto, o processo de aquisição da LS deveria ser propiciado antes e garantido a partir do momento que a criança surda ingressa o contexto escolar, pois a aquisição da LS permitirá essa criança, além do desenvolvimento linguístico, assim como os de ordem cognitiva e sócio-afetivo-emocional. Permitirá também o desenvolvimento de identificação com o mundo surdo, um dos dois mundos aos quais ela pertence. De acordo com Sacks:

A Língua de Sinais deve ser introduzida e adquirida o mais cedo possível, senão seu desenvolvimento pode ser permanentemente retardado e prejudicado, com todos os problemas ligados à capacidade de “proposicionar” [...] no caso dos profundamente surdos, isso só pode ser feito por meio da Língua de Sinais. Portanto, a surdez deve ser diagnosticada o mais cedo possível. As crianças surdas precisam ser postas em contato primeiro com pessoas fluentes na Língua de Sinais, sejam seus pais, professores ou outros. Assim que a comunicação por sinais for aprendida, e ela pode ser fluente aos três anos de idade, tudo então pode decorrer: livre intercuro de pensamento, livre fluxo de informações, aprendizado da leitura e escrita e, talvez, da fala. Não há indícios de que o uso de uma LS inibe a aquisição da fala. De fato, provavelmente, ocorre o inverso (SACKS, 1998, p. 44)

Dessa forma percebe-se que a partir da aquisição de uma língua, a criança passa a construir sua subjetividade, pois ela terá recursos para sua inserção no processo dialógico de sua comunidade, trocando ideias, sentimentos, compreendendo o que se passa em seu meio e adquirindo, então, novas concepções de mundo. Promover o biculturalismo é oportunizar a criança surda o aprendizado sobre a cultura surda e ouvinte, a interação com essas culturas e a escolha da cultura com a qual se identifiquem.

#### 1.4. Leitura: uma prática social

A aprendizagem significativa da Língua Portuguesa, como prática social, depende de fatores em que a leitura seja aliada ao contexto. Ou seja, o sujeito que contextualiza a leitura desperta para uma visão crítica de si e do outro. O papel da leitura na aquisição da LP pelo surdo tem sido uma estratégia muito utilizada no ensino de uma segunda língua,

conforme Salles (2007), sua compreensão pode favorecer o aprendizado de uma língua de forma rápida e eficiente.

As atividades de leitura e de produção de um texto implicam-se mutuamente no ensino de uma língua. Se, na pedagogia de língua materna, o ato de produzir passa necessariamente pelo de receber informações de naturezas diversas (linguística, sociocultural etc.) por meio da leitura, no ensino de segunda língua tal processo é de fundamental importância. (SALLES, 2007, p. 18)

Nesse mesmo pensamento, Quadros (1997) enuncia: a criança deve estar em contato constante com a leitura e a escrita. É importante que a criança desde cedo seja estimulada a ler histórias infantis. Essas devem ser lidas para as crianças com surdez com apoio de muita imagem visual, dramatização e acompanhada da língua oral ou da Língua de Sinais, dependendo do momento e do método educacional. É preciso despertar na criança o interesse pela leitura, para isso, o professor deve chamar sua atenção para tudo que está escrito ao seu redor, envolvendo-se no universo do letramento.

Embora leitura seja uma atividade complexa e abrangente que permite decodificar signos, compreender o mundo, trabalhar a memória e a emoção. Ao ler, o sujeito além de lidar com a capacidade simbólica da palavra, lida também com a habilidade de interação oferecida pela mesma, envolvendo elementos específicos da linguagem como signos, frases, sentenças, argumentos, objetivos, intenções, ações e motivações. Tal habilidade será aprimorada e eficiente mediante a uma ação pedagógica direcionada a este fim, e aquele que se envolve nesse processo desenvolverá o hábito da leitura.

Diferentemente de um aluno ouvinte, a criança surda reconhece a LP por meio da escrita, devido a sua perda auditiva que a impede aprender as propriedades fonológicas da língua. Sanchez (2002, apud Fernandes<sup>4</sup>, 2003) considera que esta condição diferenciada, condiciona os surdos a serem “leitores não alfabetizados”, pois aprendem a ler e escrever o Português sem passar pelo conhecimento fonológico da língua, comum aos ouvintes. Logo, o reconhecimento de unidades menores da escrita como letras, sílabas e a estrutura das palavras devem ser evidenciadas através de estratégias metodológicas visuais.

---

<sup>4</sup> Sueli F. Fernandes é Doutora em Letras – UFPR, Mestre em Linguística – UFPR, Especialista em Alfabetização – UFPR, Professora do Ensino Superior, Assessora técnico-pedagógica do Deptº de Educação Especial – SEED/PR. *Práticas de letramento no contexto da educação bilíngue para surdos.*

A aquisição/aprendizagem da escrita, sobretudo quando se trata da elaboração de textos, pressupõe, portanto, uma tarefa imprescindível: o ato de ler, que para o aprendiz ouvinte, se processa tanto oral como silenciosamente, já, para o surdo, a leitura silenciosa é certamente a técnica mais recorrente. Acrescente-se que, nesse caso, os recursos gráficos e visuais constituem um instrumento auxiliar de excelência. (SALLES, 2007, p. 18)

Além de a leitura ser outro instrumento de extrema relevância para a aprendizagem da LP pelo surdo, juntamente com a LIBRAS, diversos autores como Quadros (1997), e Salles (2007), reconhece tal importância, bem como em apresentar argumentos relevantes para esse reconhecimento, por exemplo: O desenvolvimento na aprendizagem de uma segunda língua está intimamente ligado ao nível de proficiência que o aprendiz possui na sua primeira língua. No caso específico do surdo, o desenvolvimento na aprendizagem da LP dependerá do desempenho adquirido em Língua Brasileira de Sinais, pois é por meio desta que será feita primeiramente a leitura do mundo para posteriormente fazer a leitura da palavra em LP, promovendo e facilitando o acesso à escrita.

No Brasil, a partir da década de 80, autoras como Kato (1987), Soares (1988), Kleiman (1995), entre outras, introduzem o termo letramento, cujo conceito vai além da alfabetização ou apropriação do processo da escrita, e seu uso efetivo em práticas sociais que a envolvem. Letramento é, portanto, condição e ponto de partida na aquisição da LP pelo surdo.

Segundo Soares (1988), os conceitos de alfabetização/letramento resultam em práticas diferentes sobre o objeto de escrita: na alfabetização supõe-se o domínio de um processo de codificação e decodificação da língua escrita; no letramento supõe-se estado ou condição de quem não sabe apenas ler e escrever, mas utiliza a leitura e a escrita em práticas sociais. Segundo Soares (1998 apud BOTELHO, 2002), letramento é estado ou condição de quem não sabe somente ler e escrever, mas que também faz uso proficiente e continuado da leitura e da escrita que circulam na sociedade em que vive conjugando-as com as práticas sociais de interação oral.

Fernandes (2006) entende que a formação dos sentidos através da escrita, por crianças surdas, decorrerá de processos simbólicos visuais e não auditivos. Esse processo atesta que a prática de letramento está intimamente ligada ao contexto de leitura. Pois sem

leitura não há escrita significativa, portanto, inexistente o letramento. No caso da criança surda, a partir do contato com a escrita, as palavras serão processadas mentalmente como um todo, elas serão “fotografadas” e memorizadas no dicionário mental – rota lexical<sup>5</sup>, se a elas corresponder a alguma significação, haverá sentido e da mesma forma a leitura.

### 1.5. Língua Portuguesa: sua relevância na produção de textos do aprendiz com surdez

É comum ouvir no discurso de professores de alunos surdos, que eles têm dificuldades na escrita, melhor dizendo, eles não conseguem escrever de forma correta, de acordo com o Português escrito padronizado. Mas é oportuno evidenciar que esse problema com a escrita, não está no aprendiz, embora possua a limitação auditiva, e sim, na metodologia utilizada nesse processo de ensino. Diante desse fato, o conhecimento linguístico desse indivíduo passa a ser limitado.

Segundo Fernandes (1990) essas dificuldades podem ser percebidas no processo de formação de palavras, na ausência das conjunções, preposições, artigos e conectivos, os verbos não são flexionados dos verbos, de acordo com o modo e tempo verbal e outras categorias gramaticais próprias dos textos considerados cultos, conforme a norma padrão, por esse motivo, na maioria dos casos, a frase ou texto elaborado por um aluno surdo, apresenta determinados desvios como coerência e coesão, isto é, a falta de harmonia e de concordância dos períodos na construção do texto, desta forma o sentido do texto é afetado.

De acordo com teóricos linguístas (Fávero & Koch, 2000; Koch, 1989), a coesão é um dos princípios constitutivos da textualidade que se expressa através de marcas linguísticas na superfície do texto, assegurando-lhe a continuidade, a sequência e unidade de sentidos.

Portanto, quando se fala da aquisição da LP, é evidenciar que ela pode auxiliar no desenvolvimento da escrita aprendiz surdo, de tal forma que a escrita do aluno surdo se torne mais próxima do aluno ouvinte. Cabe ressaltar que, à medida que o sujeito avança gradativamente no processo de apropriação da LS, juntamente com a LP, suas construções vão se aproximando cada vez mais do Português, dessa forma tornando-se aprendizes

---

<sup>5</sup> Rota Lexical é o percurso cognitivo utilizado para a leitura pelos surdos. A identificação da palavra ocorre sem a pronúncia da palavra (rota fonológica), mas por meio de seu reconhecimento visual. As palavras são lidas com base em sua forma ortográfica, ou seja, a palavra impressa é imediatamente relacionada a um conceito, sem que seja necessário recorrer à sua estrutura sonora.

proficientes na produção de texto. Desenvolver a habilidade de produzir textos é tornar os surdos aptos para a comunicação através da escrita, instrumento este de inegável importância social, linguística e cognitiva.

A mamãe filha de memina  
 A mamãe ajuda memina faz bolo de  
 aprender memina Salgar que mãe no  
 puxar bolo fogo, o memina olhando  
 depois hora 9:20 está fogo bolo cres-  
 ceu no puxar cheiro hora 10:45 centro  
 que cheiro da mãe filha de memina comer  
 gosto bom de com mãe filha de memina  
 ajuda na padaria no memina Salgar  
 sempre doces comer gostoso sempre  
 dia bom.

Figura 1. Exemplo retirado do artigo "Uma análise da coesão textual e da estrutura narrativa em textos escritos por adolescentes surdos". Autoras Viviany Meirelles e Alina Galvão Spinillo. Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em [www.scielo.br/pdf/epsic/v9n1/22389.pdf](http://www.scielo.br/pdf/epsic/v9n1/22389.pdf). Acesso em 06 de abril de 2011.

## II GÊNEROS TEXTUAIS E SUA APLICABILIDADE NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA

### 2.1. Definição de Texto

Todo enunciado oral ou escrito pode ser definido como um texto, independente da extensão, contanto que este enunciado tenha um significado para o leitor ou ouvinte. Quando Koch (2003) afirma que o texto se constitui de um conjunto de pistas destinadas a orientar o leitor na construção do sentido<sup>6</sup>, elaborar hipóteses de leitura que promove a reflexão, aguça a curiosidade, desafia a busca pelo acerto etc.

---

<sup>6</sup> Orlandi (1988) destaca que os sentidos são parte de um processo. Realizam-se num contexto, mas não se limitam a ele. Têm historicidade, têm um passado e se projetam num futuro. ORLANDI, E. P. *O inteligível, o interpretável e o compreensível*. IN: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. *Leitura: Perspectivas Interdisciplinares*. São Paulo. Editora Ática, 1988.

Mas tal processo requer conhecimentos prévios compartilhados pelos interlocutores que produzem o texto em parceria, pois os interesses, os conhecimentos, as situações, as normas e a língua compartilhada formam a base fundamental para a construção dos sentidos dos textos. Do ponto de vista da Linguística Textual, o texto constitui-se:

No momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela determinado sentido [...] e que o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação. (KOCH e TRAVAGLIA, 1997, p.25)

A partir dessa relação entre a leitura e a produção de significados, dirigi-se o olhar para o contexto escolar, onde tal prática deve ser privilegiada no processo de ensino e aprendizagem do aluno, pois se torna uma atividade plena de pluralidade cultural, social e histórica.

Segundo as orientações apresentadas pelos PCN<sup>7</sup>, todo professor, independente da sua área de formação, deve ter o texto como instrumento de trabalho. Este, por sua vez, deveria ocupar lugar de destaque no cotidiano escolar, pois, através do trabalho orientado para leitura, o aluno deveria conseguir apreender conceitos, apresentar informações novas, comparar pontos de vista, argumentar, etc. Dessa forma, o aluno poderá caminhar adiante na conquista de sua autonomia no processo de aprendizado. No entanto, o que se observa é que construir habilidades e competências que envolvam a leitura e a produção textual é papel atribuído apenas e tão somente aos professores de língua, limitando o espaço do texto na escola. Segundo Bakhtin:

O texto só vive em contato com outro texto (contexto). Somente em seu ponto de contato é que surge a luz que aclara para trás e para frente, fazendo que o texto participe de um diálogo. Salientamos que se trata do contato dialógico entre os textos (entre os enunciados), e não do contato mecânico 'opositivo' [...] Por trás desse contato, há o contato de pessoas e não de coisas. (Bakhtin, 1997, p. 38)

---

<sup>7</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Fundamental: LP. Brasília. MEC/SEF. 1997.

O amplo acervo textual em LP oferece ao aluno a pluralidade dos discursos<sup>8</sup>, para que o mesmo possa ter a oportunidade de interação com os mais variados tipos de situação de enunciação<sup>9</sup>.

Portanto, o usuário da língua precisa ter uma competência que o possibilite a operar com estratégias linguísticas e cognitivas, visto que cada texto tem características estruturais particulares, com funções sociais específicas e que se manifesta, muitas vezes, em contextos distintos, exigindo, conseqüentemente, que esse usuário desenvolva cada vez mais tais estratégias.

## 2.2. Gêneros Textuais

De acordo com Marcuschi (2002, p.19) “os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social”, Ainda segundo Marcuschi (2006), os gêneros são formas culturais e cognitivas de ação social. Eles são essencialmente flexíveis e variáveis. Os gêneros variam como a língua varia, adaptando-se, renovando-se e multiplicando-se. Hoje, a tendência é observar os gêneros pelo seu lado dinâmico, social, processual, interativo.

Nessa mesma perspectiva, Marcuschi (2003), define: os gêneros textuais podem manifestam-se por meio da oralidade e da escrita e se materializam através de situações comunicativas do nosso cotidiano. Na visão do autor, a noção que se tem de gêneros é a seguinte:

[gêneros] são realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas; constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas; sua nomeação abrange um conjunto ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função; exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita

---

<sup>8</sup> Segundo Eni P. Orlandi, a palavra discurso tem em si a ideia de curso, percurso, de movimento, é a prática de linguagem, ou seja, é o sujeito falando. Não é fechado em si mesmo e não tem domínio exclusivo do locutor. Orlandi é citado em FERNANDES, Cleudemar Alves. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. 2ª ed. São Carlos: Claraluz, 2007.

<sup>9</sup> Sob a teoria bakhtiniana, enunciação é a interação verbal, si caracteriza como fenômeno social. Ele concebe a interação verbal como todas as formas de diálogo, ou seja, ato de fala, que podem ser resumidos sob o termo discurso, seja oral ou escrito. BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc. (MARCUSCHI, 2002, p. 23)

Para este autor, os gêneros estão presentes no dia-a-dia de diversas formas e representa uma maneira de se aprender uma língua. Eles são relevantes, pois fazem parte da estrutura comunicativa da sociedade.

Portanto, Marcuschi (2006) afirma que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto; a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. Tal concepção de gênero é por nós aceita e considerada a mais adequada para o desenvolvimento de nossas análises.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

A noção de gênero refere-se, assim, a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (BRASIL, 1998, p. 22)

É nesse contexto teórico que os PCN's de LP propõem a utilização dos gêneros textuais para a efetivação dos processos de ensino e aprendizagem de LP, partindo do pressuposto básico de que o texto é um construto social fruto da interação social que apresenta diferentes formas de acordo com seus desígnios sociais.

Nesse aspecto, a justificativa para o desenvolvimento da prática de ensino no contexto escolar sob a ótica dos gêneros textuais que perpassa todo o documento é: proporcionar o desenvolvimento de diferentes habilidades comunicativas a partir da relação entre texto e contexto e suas implicações sociais, para que os alunos reconheçam a funcionalidade dos conteúdos e das atividades trabalhadas em sala de aula para sua vida.

Certamente, a aplicação dos gêneros textuais no contexto escolar, só tem a contribuir para o ensino de leitura e produção textual e, principalmente, faz com que tenhamos um maior entendimento da LP. A esse respeito, menciona Marcuschi: “Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de

realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”. (2002, p. 29)

Dessa forma, se compreendemos o texto como sendo a unidade básica da linguagem verbal, devemos utilizá-lo como instrumento em nossas aulas e torná-lo mais presente no cotidiano escolar dos nossos alunos trazendo para o contexto educacional os diversos gêneros textuais disponíveis na sociedade.

### 2.3. A aquisição da Língua Portuguesa via Gêneros Textuais

Ao iniciar o estudo acerca da aquisição/aprendizado da LP, na modalidade escrita, observa-se que o método mais plausível, é a prática da leitura, e aos alunos surdos deve ser apresentado o maior número possível de gêneros textuais. Aliado a Língua de Sinais, o professor deverá explicar o seu conteúdo e características das duas línguas por meio da comparação. Conforme salienta Quadros:

No caso da criança surda, ela deverá ter contato com a língua escrita através de histórias, de textos, de registros das suas atividades em sala de aula. Inicialmente, tais registros podem ser elaborados pelo professor. Os textos devem apresentar um conteúdo interessante e significativo, além de serem adequados ao nível linguístico dos alunos. Pesquisas evidenciaram que simplificações de textos não são recomendáveis, pois comprometem a coerência e a coesão dos mesmos. A criança surda deve ter a oportunidade de “ler” tais registros de forma a tornar a leitura parte do cotidiano escolar e ela deve sentir-se capaz de realizar a tarefa. O professor deve estar atento para lhe indicar pistas que possam ajudá-la na compreensão. (QUADROS, 1997, p. 96)

É relevante frisar, que ao longo de sua aprendizagem, o aluno deve ser motivado a aprender a Língua de Sinais, porque “é nessa língua que eles aprendem que palavras, frases, sentenças e parágrafos significam algo e que palavras devem ser situadas em um contexto” (QUADROS, 1997, p. 99). Por esse motivo, é importante que ele tenha o contato com a comunidade surda e reflita sobre a sua própria língua.

Além disso, a língua deverá ser trabalhada sem nenhuma referência à língua falada, mas em contraste com a Língua de Sinais, apontando-se as semelhanças e diferenças entre as duas línguas. Desta forma, a criança surda desenvolve gradualmente o conhecimento sobre a forma escrita da língua, bem como a habilidade de leitura (SVARTHOLM, 2008).

### **III A PESQUISA E O OBJETO DA INVESTIGAÇÃO**

#### 3.1. Proposta de Trabalho

Esta pesquisa consiste em um estudo realizado na área educacional, e recorre-se a um arcabouço teórico de determinadas áreas que interagem no âmbito do tema abordado, como a Linguística Textual, a Psicologia e estudiosos da LP. O objeto da pesquisa envolve as concepções de professores ouvintes sobre o trabalho pedagógico com gêneros textuais no ensino da LP, na modalidade escrita, para um aluno com surdez, e sua aquisição, uma vez que essa apropriação pode ser relevante no processo comunicativo e na produção escrita do sujeito surdo.

Por muito tempo foi negado ao sujeito surdo o direito de conviver socialmente, de receber educação adequada, de manifestar seus pensamentos e de utilizar sua linguagem, a LS e adquirir uma segunda língua, a LP. Por esse motivo, estudos relacionados a essa temática foram desenvolvidos, pois a educação dos surdos durante séculos esteve à mercê de práticas pedagógicas que não tiveram bons resultados, principalmente no que diz respeito à aquisição de uma língua. Deve-se então, enfatizar que a Língua de Sinais, língua natural dos surdos, assume um caráter mediador e de apoio nesse processo de apropriação.

#### 3.2. A Constituição do Corpus da Pesquisa

##### 3.2.1. Participantes

As participantes envolvidas no estudo foram 02 (duas) professoras, que atuam em escola regular, do ensino público, na cidade de Anápolis-GO, uma possui formação superior em Pedagogia, atua na Educação Infantil, e outra em Letras, leciona no Ensino Fundamental. Ambas ao longo de suas experiências, como docente, tiveram o contato com alunos surdos. Portanto são pessoas que podem aproximar ou confirmar com o referencial teórico empregado no presente trabalho.

### 3.2.2. Procedimentos

#### 3.2.2.1. Instrumento de coleta de dados

Utilizou-se como instrumento de coleta de dados um questionário, que visa levantar informações acerca da aquisição da LP através da leitura de diversos gêneros textuais; conhecer as concepções das professoras sobre língua e o ensino de línguas para aluno com surdez.

#### 3.2.2.2. O Questionário

O questionário é composto de 04 (quatro) perguntas, direcionadas às docentes<sup>10</sup>, suas respostas foram registradas no próprio questionário e foi necessário apenas um encontro com cada professora. Para uma melhor compreensão do questionário foi feita a transcrição das respostas dadas pelas professoras.

1. O que você entende sobre a importância da aquisição de uma língua por um aprendiz surdo?

P1

O ser humano é todo sociável e para interar-se com as outras pessoas é necessário comunicar-se. Porém a aquisição da língua é de suma importância para isso. Em se tratando de um aprendiz surdo torna-se mais necessário essa aquisição. Libras é a língua principal para o surdo se comunicar como o mundo e como as outras pessoas.

P2

A aquisição de uma língua para a pessoa surda é muito importante, pois o surdo vive em meio às pessoas letradas que se comunicam numa língua oral e estruturada. Ele precisa conhecer os códigos utilizados pela sociedade para sobreviver e se interagir.

---

<sup>10</sup> Para identificar as professoras, utilizo a expressão P1 e P2, a fim de preservar a identidade das professoras.

2. Em sua opinião, os gêneros textuais podem ser utilizados como instrumento de aprendizagem da LP? Como você define gêneros textuais?

P1

Sim. Quando apresentados de maneira compreensível aos alunos a aprendizagem acontece. O surdo quando tem interesse, ele aprende mesmo se os recursos forem falhos. Gêneros Textuais é a diversidade em apresentar ao aprendiz textos significativos a sua aprendizagem e interesse. É a variação de informação e a maneira de tratar a mesma.

P2

Se a pessoa surda já foi alfabetizada na Língua Portuguesa ele pode ter contato com os gêneros, não para aprender a língua, mas para reconhecer uma diversidade de textos que possibilitem a pessoa surda a vivenciar situações que estão ao seu redor. Gêneros textuais são diferentes modos de utilizar-se da linguagem escrita: narrativos, informativos, descritivos, dissertativos.

3. O que você pensa sobre a prática da leitura de diversos gêneros textuais no processo de aquisição da Língua Portuguesa por alunos surdos?

P1

A leitura dá vida à imaginação, desenvolve habilidades, desperta a consciência para a realidade, oferece subsídios para que o aprendiz crie e reinvente o que lê, ainda que seja surdo.

P2

A prática de leitura de diversos gêneros textuais por alunos surdos tende a ser positivo se for bem encaminhado, o contato com a leitura favorece o desenvolvimento da linguagem. Essas leituras precisam ser visuais com recursos próprios para trabalhar com os surdos.

4. Você empregaria esse método, para ensinar a Língua Portuguesa, via texto, a um aprendiz surdo? Por quê?

P1

Sim. O aprendiz surdo é capacitado para aprender conforme a sua limitação como qualquer outro aprendiz. O que se torna diferente é a maneira de transmitir as informações que deve ser por meio de libras se for domínio do aprendiz, gravuras, filmes, recursos diversos, ainda que o mesmo não leia convencionalmente.

P2

Empregaria, aliado as situações reais, do convívio do surdo e com recursos apropriados: visuais, intérprete e bem orientada a respeito do iria trabalhar.

#### IV CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Com base no questionário respondido pelas professoras, constatou-se que, a aquisição de uma língua pode representar a porta de entrada que dará ao aluno com surdez a oportunidade de fazer parte de uma comunidade surda, bem como sua inserção em uma sociedade ouvinte. Essa inserção só poderá ser efetiva a partir do momento que a escola promova programas que garantam o acesso a LIBRAS, como língua materna, e a LP, como segunda. Propiciar essa aquisição é aproximar do pensamento Vygotsky (1989, apud REGO, 1995), a conquista da linguagem é um marco no desenvolvimento do ser humano, onde a linguagem expressa o pensamento e organiza-o.

##### *A importância da aquisição de uma língua*

Ao serem questionadas sobre a importância da aquisição de uma língua por um aprendiz surdo, as professoras são unânimes acerca dessa relevância, alegam que independentemente da deficiência auditiva, o surdo, assim como qualquer indivíduo ouvinte, é um ser sociável e possui a necessidade de linguagem viva e ativa que lhes permite desenvolver, conviver e comunicar com as demais pessoas, no caso do sujeito surdo seu primeiro contato com uma, é a Língua de Sinais.

Conforme Bakhtin explicita (1997) a língua é produto do trabalho coletivo e ininterrupto de sujeitos socialmente organizados, cujo processo instaura a construção, também coletiva, de conhecimentos e saberes sobre o mundo. Homem e linguagem não são, assim, categorias estranhas uma à outra. Completando esse pensamento, Quadros (1997, p. 28) cita a declaração dos direitos humanos linguísticos, segundo a qual:

[...] todos os seres humanos têm o direito de identificarem-se com uma língua materna e de serem aceitos e respeitados por isso; todos têm o direito de aprender a língua materna(s) completamente, nas suas formas orais (quando fisiologicamente possível) e escritas; todos têm o direito de usar sua língua materna em todas as situações oficiais (inclusive na escola); todos os utentes de uma língua materna não-oficial em um país têm o direito de serem bilíngues, isto é, o direito de terem acesso a sua língua materna e à língua oficial do país.

Diante dessa perspectiva, justifica-se que a criança surda deve ter o contato com uma língua o mais cedo possível e conviver com usuários da língua, isso possibilitará seu desenvolvimento pleno nas áreas sociais e do conhecimento. Vygotsky (1989) explicitou nos seus estudos que se uma criança estiver inserida em uma comunidade surda ou ouvinte, passa a utilizar a língua desse grupo tanto para comunicar-se com os membros da mesma, como para se desenvolver sua cognição, a partir da assimilação e apreensão dessa língua. Sendo assim, a LS e LP permitem que o surdo desenvolva-se cognitivamente, expresse suas potencialidades de significar o seu mundo interior e exterior. Portanto chega-se à conclusão de que a partir da aquisição de um língua o surdo tenha um desenvolvimento normal, equiparado ao de uma criança ouvinte.

#### *Gêneros Textuais um instrumento para o ensino da Língua Portuguesa*

Sobre a questão dos Gêneros Textuais, apenas uma das professoras acredita que é possível apreender a LP via textos, a outra pensa que essa prática promove somente o conhecimento dos diversos gêneros, embora se contra diga nas repostas dadas nas questões seguintes. No que diz respeito à definição de Gêneros Textuais, ambas aproximam-se em alguns aspectos relacionados ao conceito e aplicabilidade dos gêneros no contexto escolar, apresentados por alguns estudiosos do tema em questão.

Sob a luz bakhtiniana (1997) os gêneros textuais são formas relativamente estáveis de enunciados que se definem por aspectos relacionados ao conteúdo, à composição estrutural e aos traços linguísticos, extremamente ligados aos contextos nos quais estão inseridos.

Essa diversidade textual além de ter sua função sócio-comunicativa, ela tem sua relevância no espaço da sala de aula, a proposta de se trabalhar essa variedade, torna o texto

como instrumento de trabalho essencial nas práticas pedagógicas relacionadas à prática da leitura, pois a leitura é um meio pelo qual o aluno amplia seu conhecimento de mundo, logo, essa atividade é fundamental na formação do indivíduo como alguém que assume papel atuante e construtivo no ato de ler e não apenas um decodificador ou receptor passivo do texto.

Segundo os PCNs, é preciso que seja realizado um trabalho voltado às diversidades de gêneros textuais.

A leitura tem sido objeto de ensino nas escolas e para que se torne em objeto de aprendizagem é preciso que a mesma faça sentido para o aluno, acrescenta ainda que: como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e complexidade, sem descaracterizá-la. Isso significa trabalhar com a diversidade de textos e de combinação entre eles. Significa trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades que caracteriza a leitura, ou seja, os diferentes 'para quês' [...]. (BRASIL, 2001, p. 54)

#### *Aprender a Língua Portuguesa via Gêneros Textuais*

Quando questionadas a respeito da prática da leitura de vários gêneros, tanto a professora da educação infantil, quanto à professora do ensino fundamental, são enfáticas que esse método de ensino/aprendizagem da LP pode ser positivo, desde que os objetivos devem despertar o hábito da leitura, perceber o papel mediador da LS nesse processo, visto que a LS possibilita, aos alunos surdos, aprender a LP e posteriormente dar sentido ao que leem, pois à medida que se estabelece o contato com essas línguas, eles poderão ampliar o conhecimento de ambas, uma vez que cada uma contribui para a ampliação da outra.

A leitura é considerada, por pesquisadores da área da surdez, a principal fonte de informação para a criança surda adquirir a linguagem escrita. Svartholm (2003) propõe que a leitura de livros e revistas seja feita com crianças desde a Educação Infantil porque diverte e estimula a curiosidade.

Somada à perspectiva de leitura como prática e inclusão social, Solé (2004, p. 17) define o ato de ler como “proceso de interacción entre el lector y el texto [...] mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su leitora<sup>11</sup>”.

Para ela, cada texto apresenta suas marcas linguísticas, e o leitor leva à atividade de leitura informações e vivências que traz na memória, enriquecendo-a. Sob esse ponto de vista, cada leitor lê à sua maneira, conforme sua bagagem, seus interesses e seus objetivos. Assim, o processo de leitura permite uma troca de informações entre o leitor e o autor do texto, essa relação concede ao leitor a capacidade de atribuir sentido e significado ao texto lido.

#### *A metodologia a ser empregada*

Quanto à empregabilidade do método, ambas afirmam que utilizaria essa metodologia para ensinar o LP a um aluno, mas que sejam também utilizados alguns recursos visuais, assim como a LS. Fernandes (2003) destaca a importância das atividades de leitura, principalmente na fase inicial, elas devem contextualizadas através do uso de recursos visuais (figuras, vídeos, desenhos) que permitam aos alunos surdos a compreensão prévia do tema, refletir, concluir e a suas experiências vividas permitirão o despertar a atenção e do interesse pelas possíveis mensagens que o texto veicula.

Além dos fatores relevantes supracitados, deve-se também ter em mente a importância do visual no processo de ensino-aprendizagem do educando surdo. A surdez é uma experiência visual (SKLIAR, 2010). Um trabalho que considera o aspecto visual uma ferramenta importante nas aulas de português, para que se desenvolvam as competências de leitura e escrita.

---

<sup>11</sup> Tradução minha, "proceso de interacción entre o leitor e o texto em que [...] a primeira tentativa cumprir os objetivos que norteiam a sua leitura.”.

## V RESULTADOS

Ao analisar os dados por meio do questionário, percebe-se que as respostas das pela P1 e P2 atende, teoricamente, as perspectivas apontadas nos estudos dos estudiosos da educação dos surdos, no qual o presente trabalho se fundamenta. Entende-se que as professoras ouvintes possuem uma concepção clara do que seja língua, principalmente no que diz respeito à Língua de Sinais, para que possa estabelecer uma ligação com a LP.

Enquanto aos gêneros textuais, a P2, acredita que na prática, ao utilizar diversos textuais como instrumento de ensino da LP, é propiciar, ao aluno surdo, o conhecimento da tipologia e nomenclatura dos textos. E não, acredita que ensino da LP pode-se se dá com o contato sistemático com essa diversidade de textos, via leitura, e tampouco possibilitará ao aluno com surdez que se aproprie da LP. Além dessa crença, a P1 em uma conversa informal, questiona a respeito do letramento para os surdos. Pensa que esse método não viabiliza o ensino da Língua Portuguesa a uma criança com surdez.

Somando-se a essas concepções, conclui-se que há a necessidade de que professores tenham uma orientação, investiguem e pesquise sobre o assunto, pois sem essa busca constante, corre-se o risco de transitar entre diversas correntes teóricas, utilizando-se de diversos materiais didáticos ou atividades que não tragam resultados significativos, fazendo da prática pedagógica fragmentada e da aprendizagem um processo questionável, quanto à sua significância para o aluno surda enquanto sujeito sócio-histórico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar às palavras finais deste estudo, retoma-se a ideia que mais fortemente motivou a escrever este trabalho com essa temática, foi a de tentar colocar em destaque a importância de se empreender análises e contribuições que evidenciam a importância de considerar o ensino de Língua Portuguesa, para educandos surdos. A partir dessa pesquisa, identificamos, também, que as concepções das professoras convergem com as ideias mais atuais acerca da educação dos surdos, mas na prática o ensino da LP, como L2, ainda não alcançou o sucesso desejado. Pois a proposta bilíngue de educação é uma abordagem educacional recente, portanto apresenta-se um desafio, exigindo dos educadores um extenso trabalho de pesquisa e elaboração de material didático adequado para esses indivíduos. A compreensão do papel da LP e da Língua Brasileira de Sinais na vida do surdo brasileiro não pode estar à mercê do descaso e ausente nas reflexões dos profissionais envolvidos na educação de surdos.

É fundamental desenvolver com esses aprendizes um trabalho que permita a valorização de sua cultura, das suas especificidades de aprendizagem, que haja um constante diálogo entre professor e aluno, e vice-versa. Pois a partir desse reconhecimento o aluno ganha espaço para se colocar, se manifestar, interagir, refletir e incluir-se no processo de ensino-aprendizagem.

Ao pensar no ensino do Português, para um aluno com surdez, através da leitura de diversos gêneros textuais, é afirmar que essa metodologia pode auxiliar na aquisição da LP, mediada pela LS, como afirma Quadros (2006, p. 24) “ensino do português pressupõe a aquisição da Língua Brasileira de Sinais – “a” língua da criança surda. A Língua de Sinais também apresenta um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do português”. Marcuschi (2008, p.151) ao afirmar que "o estudo dos gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar com atenção especial para a linguagem em funcionamento para as atividades culturais e sociais".

A partir da análise dos dados, constatamos que apenas uma das professoras reafirma as literaturas consultadas na elaboração da fundamentação teórica percorrida ao longo do trabalho, e entende-se que para fazer uso desse método de ensino, demanda tempo e deve ser sistemático para que se alcance resultados significativos para o aluno surdo.

Sintetizando, por meio das reflexões abstraídas deste trabalho, podê-se adquirir uma visão positiva do ensino-aprendizagem da LP para os alunos surdos, a partir da Educação Infantil e ao longo da sua jornada educacional. Entretanto, para avançar nessas conquistas, é preciso continuar trabalhando as circunstâncias atuais, a fim de estabelecer melhores padrões de ensino que possam ser alcançados futuramente. Acredita-se, portanto, que um dos agentes mais importantes da aprendizagem é o professor e que, por isso, ele deve ser reconhecido sempre como uma pessoa de potencial, e nunca de forma depreciativa.

## REFERÊNCIAS

BOTELHO, P. *Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 61-10.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992. (Original de 1929).

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: LP*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

BRAIT, Beth (org). *Bakhtin: conceitos-chaves*. São Paulo: Contexto, 2005.

FÁVERO. L. L., & Koch, I. G. V. *Linguística textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 2000.

FERNANDES, Eulália. *Problemas linguísticos e cognitivos do surdo*. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

FERNANDES, Eulália; RIOS, Kátia Regina. *Educação com bilinguismo para crianças surdas*. Intercâmbio. São Paulo: PUCSP, 1998. Disponível em <[www2.lael.pucsp.br/intercambio/07fernandes-rios.ps.pdf](http://www2.lael.pucsp.br/intercambio/07fernandes-rios.ps.pdf)> Acesso em: 07 de fevereiro 2011.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_. *Língua de sinais e desenvolvimento cognitivo de crianças surdas*. Revista Espaço: informativo técnico-científico do INES, Rio de Janeiro, n.13, p.48-50, jun. 2000.

FERNANDES, Sueli F. *Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios*. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Paraná. 2003, p.150-161.

\_\_\_\_\_. *Práticas de Letramentos na Educação Bilíngue para Surdos*. Curitiba: SEED, 2006.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas, Autores Associados. Campinas: Editora UNICAMP, 1996.

GOLDFELD, Márcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus, 1997.

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

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo. Martins Fontes, 1997.

KLEIMAN, Ângela B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.) *Os significados do letramento*. 2. ed. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

KOCH, I. G. V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.

KOCH, I. G. V; Travaglia. L. C. A. *Coerência Textual*. São Paulo: Contexto; 1999.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez; 2003.

LODI, Ana Claudia Balieiro et al. (Orgs.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2003, p. 56-61.

MARCUSCHI. Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez; 2001.

\_\_\_\_\_. *Gêneros Textuais & Ensino*. 5º ed. São Paulo: Lucerna, 2002.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

\_\_\_\_\_. *A questão dos suportes dos gêneros textuais*. Universidade Federal de Pernambuco: CNPq. 2003.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

QUADROS, Ronice Müller. *Educação de surdos: A aquisição da linguagem*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. O bi do bilinguismo na educação de surdos In: *Surdez e bilinguismo*. 1ª ed. Porto Alegre : Editora Mediação, 2005, v.1, p. 26-36.

QUADROS, Ronice Müller; SCHMIEDT, M. L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

REGO, T. C. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima; FAULSTICH, Enilde; CARVALHO, Orlene Lúcia et al. *Ensino de LP para surdos: Caminhos para a prática pedagógica*. Brasília, MEC/SEESP, 2007.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes. Uma jornada pelo mundo dos surdos*. Rio de Janeiro: Imago, 1998.

SASSURE, Ferdinand. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1995.

SKLIAR Carlos. *Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos*. In C. Skliar (org.) *Educação e Exclusão*. Porto Alegre: Mediação, 1997/2004.

SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1988.

SOLÉ, I. *Estrategias de lectura*. Colección ME – Materiales para la Innovación Educativa. 15ª ed. Barcelona: ICE – Universitat de Barcelona; GRAÓ, 2004.

STROBEL, Karin & DIAS, Sylvania. M. S. *Surdez: abordagem geral*. Rio de Janeiro, FENEIS, 1995, 86p.

SVARTHOLM, Kristina. *Educação Bilingue para os Surdos na Suécia: Teoria e Prática*. In: M.C.. Moura; S. A. A. Vergamine & S.R.L. Campos (orgs.) *Educação para Surdos: práticas e perspectivas*. São Paulo: Santos Editora, 2008. 119-143.

VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

## ANEXOS: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade de Brasília – UnB  
 Instituto de Psicologia – IP  
 Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED  
 Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhora Professora,

Sou Andréia de Sá Veiga, orientanda da Profª Cristina M. Madeira Coelho, do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, realizado pelo Instituto de Psicologia por meio da Universidade Aberta do Brasil-Universidade de Brasília (UAB-UnB). Estou realizando um estudo sobre “Concepções de Professores ouvintes sobre o trabalho Pedagógico com Gêneros Textuais para alunos surdos incluídos”. Este estudo poderá fornecer às instituições de ensino subsídios para o planejamento de atividades, com vistas à promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento dos alunos em contextos inclusivos e, ainda, favorecer o processo de formação continuada dos professores neste contexto de ensino.

Constam da pesquisa um questionário no intuito de colher depoimentos da prática pedagógica a este público, com a senhora professora. Para isso, solicito sua autorização para participação no estudo.

Esclareço que esta participação é voluntária. Você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar, sem que isto lhe acarrete qualquer prejuízo. Asseguro-lhe que sua identificação não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, a senhora poderá me contatar pelo telefone (062) 9203-4146 ou no endereço eletrônico andreiaveiga2006@yahoo.com.br. Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente,

  
 Andréia de Sá Veiga

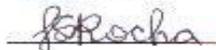
Orientanda do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, realizado pelo Instituto de Psicologia por meio da Universidade Aberta do Brasil-Universidade de Brasília – UAB – UnB

Concorda em participar do estudo? (X) Sim ( ) Não

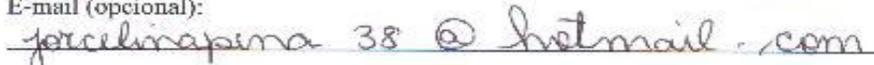
Nome:



Assinatura:



E-mail (opcional):





### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhora Professora,

Sou Andréia de Sá Veiga, orientanda da Profª Cristina M. Madeira Coelho, do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, realizado pelo Instituto de Psicologia por meio da Universidade Aberta do Brasil-Universidade de Brasília (UAB-UnB). Estou realizando um estudo sobre “Concepções de Professores ouvintes sobre o trabalho Pedagógico com Gêneros Textuais para alunos surdos incluídos”. Este estudo poderá fornecer às instituições de ensino subsídios para o planejamento de atividades, com vistas à promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento dos alunos em contextos inclusivos e, ainda, favorecer o processo de formação continuada dos professores neste contexto de ensino.

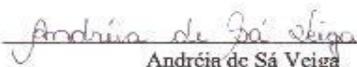
Constam da pesquisa um questionário no intuito de colher depoimentos da prática pedagógica a este público, com a senhora professora. Para isso, solicito sua autorização para participação no estudo.

Esclareço que esta participação é voluntária. Você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar, sem que isto lhe acarrete qualquer prejuízo. Asseguro-lhe que sua identificação não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, a senhora poderá me contatar pelo telefone (062) 9203-4146 ou no endereço eletrônico andreiaveiga2006@yahoo.com.br. Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

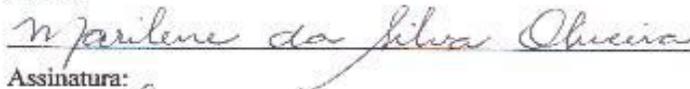
Respeitosamente,

  
 Andréia de Sá Veiga

Orientanda do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, realizado pelo Instituto de Psicologia por meio da Universidade Aberta do Brasil-Universidade de Brasília – UAB – UnB

Concorda em participar do estudo? (x) Sim ( ) Não

Nome:



Assinatura:



E-mail (opcional):



## APÊNDICE: QUESTIONÁRIO

### Questionário da P1

1. O que você entende sobre a importância da aquisição de uma língua por um aprendiz surdo?

O ser humano é todo social e para interagir-se com outras pessoas é necessário comunicar-se. Porém a aquisição da língua é de suma importância para isso. Em se tratando de um aprendiz surdo torna-se mais necessário essa aquisição. Falhar é a língua principal para o surdo se comunicar com o mundo e com outras pessoas.

2. Em sua opinião, os gêneros textuais podem ser utilizados como instrumento de aprendizagem da Língua Portuguesa? Como você define gêneros textuais?

Sim. Quando apresentados de maneira compreensível aos alunos a aprendizagem acontece. O surdo quando tem interesse, ele aprende mesmo se os recursos forem falhos. Gêneros textuais é a diversidade em apresentar ao aprendiz textos significativos a sua aprendizagem e interesse. É a variação de informação e a maneira de tratar a mesma.

3. O que você pensa sobre a prática da leitura de diversos gêneros textuais no processo de aquisição da Língua Portuguesa por alunos surdos?

A leitura dá vida a imaginação, desenvolve habilidades, desperta a consciência para a realidade, e oferece subsídios para que o apren-

discrie e reinvente o que lê,  
ainda que seja surdo.

4. Você empregaria esse método, para ensinar a Língua Portuguesa, via texto, a um aprendiz surdo? Por quê?

Sim. O aprendiz surdo é capaz de para aprender conforme a sua limitação como qualquer outro aprendiz. O que se torna diferente é a maneira de transmitir as informações que deve ser por meio de libras se for de domínio do aprendiz, gravuras, filmes, recursos diversos, ainda que o mesmo não leia convencionalmente.

## Questionário da P2

1. O que você entende sobre a importância da aquisição de uma língua por um aprendiz surdo?

A aquisição de uma língua para a pessoa surda é muito importante, pois o mundo vive em meio a pessoas, letreadas que se comunicam numa língua oral e estruturada. Ele precisa conhecer os códigos utilizados pela sociedade para sobreviver e se interagir.

2. Em sua opinião, os gêneros textuais podem ser utilizados como instrumento de aprendizagem da Língua Portuguesa? Como você define gêneros textuais?

Para pessoa surda já alfabetizada na língua portuguesa ele pode ter contato com os gêneros, não para aprender a língua mas, p/ conhecer uma diversidade de textos que possibilitam a pessoa surda a vivenciar situações que estão ao seu redor. Gêneros textuais são diferentes modos de utilizar-se da língua genuína escrita: Narrativos, Informativos, Descritivos, Dissertativos.

3. O que você pensa sobre a prática da leitura de diversos gêneros textuais no processo de aquisição da Língua Portuguesa por alunos surdos?

A prática de leitura de diversos gêneros textuais por alunos surdos tende a ser positivo se for bem encaminhada, se contato com a leitura favorecer o de

enriquecimento da linguagem. Essas leituras precisam ser visuais, com recursos próprios e trabalhar com os sentidos.

4. Você empregaria esse método, para ensinar a Língua Portuguesa, via texto, a um aprendiz surdo? Por quê?

Empregaria, aliado a situações reais, do convívio do surdo e com recursos apropriados: visuais, intérprete e livro orientado a respeito do livro trabalhar.