

Sequência didática para aquisição de português como segunda língua para estudantes surdos: uma proposta

*Didactic sequence for
acquisition of Portuguese as
a second language for deaf
students: a proposal*

Eduardo Dias da SILVA (UnB)
edu_france2004@yahoo.fr

SILVA, Eduardo Dias da. Sequência didática para aquisição de português como segunda língua para estudantes surdos: uma proposta. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 6, p. 168-181, jan./jun. 2016.

Resumo: Neste artigo desenvolvido através de um estudo qualitativo de uma pesquisa-ação, preocupamo-nos em discutir e elaborar uma sequência didática para aquisição de português como segunda língua para estudantes surdos, de forma lúdica e significativa, através do gênero textual *descrição bibliográfica* para que eles possam desenvolver capacidades para agir socialmente em situações acadêmicas ou profissionais específicas. Trabalhar com este gênero textual direcionado pedagogicamente em sala de aula, fazendo os estudantes surdos criarem e refletirem sobre temas próximos das suas realidades, apresentou-se como imprescindível na atualidade, pois, hoje, entendemos que uma educação de qualidade só é alcançada pelos estudantes surdos, se os professores os levam a refletir sobre situações que os rodeiam no mundo real. Entendemos que, para se atingir estes objetivos com os estudantes surdos, os professores devem fazer da sala de aula um laboratório, levantando sempre situações-problemas que instiguem os estudantes a pensar de maneira crítico-reflexiva.

Palavras-chave: Português como segunda língua. Gênero textual. Sequência didática.

Abstract: This paper was developed through a qualitative study of an action research. We care to discuss and develop a didactic sequence for the acquisition of Portuguese as a second language for deaf students in a fun and meaningful way through the genre bibliographic description so that deaf students can develop skills to act socially both in academic situations or specific professional. Working with this genre directed pedagogically in class, making them deaf students create and reflect on upcoming issues of their reality, is presented as essential today. For today, we understand that quality education can only be achieved by deaf students, if teachers take them to reflect on situations that surround them in the real world. We understand that to achieve these goals in deaf students, teachers should make the class a laboratory room, always raising situations-problems that encourage students to think.

Keywords: Portuguese as a second language. Text genre. Didactic sequence.

Introdução

O ensino de português como segunda língua (PL2) tem alcançado um espaço significativo no cenário educacional do surdo na contemporaneidade. Ao longo desta trajetória, muitas modificações foram realizadas tanto em relação aos objetivos que se pretendem alcançar com as abordagens de ensino quanto aos métodos e práticas abarcados por estas, segundo Grannier (2007) e Lima-Salles *et al* (2004).

No contexto contemporâneo, além de buscar suprir a necessidade dos futuros profissionais no mercado de trabalho, o ensino de PL2 objetiva ainda contribuir para que o estudante surdo possa desenvolver capacidades para agir socialmente em situações acadêmicas e/ou profissionais específicas, sendo a utilização de gêneros textuais diversificados de fundamental importância para uma aprendizagem socialmente significativa.

Tendo em vista a relevância de realizar uma sequência didática na qual se almejou o aprimoramento da prática docente e da aprendizagem de estudantes surdos, a partir de uma perspectiva interacionista sociodiscursiva, consideramos o funcionamento do texto sob uma ótica enunciativa, reconhecendo, desta maneira, em concordância com Marcuschi (2011), Bakhtin (1992) e com os estudos interacionistas sociodiscursivos, que a língua se constitui um conjunto de práticas sociais e cognitivas situadas historicamente.

Partimos de uma concepção de linguagem como interação (VYGOTSKY, 2009; MARCUSCHI, 2002; 2008), o que possibilitou articular as várias áreas do conhecimento, pois consideramos o ser humano um ser de linguagem, uma vez que esta constitui o sujeito em

seu contexto. De acordo com Vygotsky (2009), a linguagem encontra sua origem na necessidade de comunicação social das pessoas, através das relações interpessoais (relações do sujeito com o meio e com o outro) e intrapessoais (internalização das relações no plano individual). É nesse processo que o ser humano se constitui e se apropria dos gêneros textuais mediados, no ambiente escolar ou fora dele.

Esta perspectiva configurou-se como ideal, uma vez que o objetivo do ensino de PL2 dentro de uma abordagem instrumental foi contribuir para que os estudantes surdos do ensino fundamental II do oitavo e nonos anos de uma escola pública do Distrito Federal possam desenvolver habilidades sociais tanto em situações acadêmicas como profissionais específicas.

Uma das possibilidades de se trabalhar de acordo com esta abordagem foi a realização de sequências didáticas no ensino de PL2 com estudantes surdos do ensino fundamental II em uma escola pública do Distrito Federal. Este tipo de sequência teve como objetivo ajudar o estudante surdo a dominar melhor um gênero textual, levando-o a escrever e/ou a compreender de uma maneira mais adequada a uma situação específica.

Desta forma, o ideal seria que o trabalho escolar fosse desenvolvido com um gênero que o estudante surdo “não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobretudo aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos”, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82).

O presente artigo tem como objetivo mostrar como um trabalho processual com o gênero textual *descrição bibliográfica*, organizado em uma sequência didática, pode contribuir para que estudantes surdos do Ensino Fundamental — séries finais — desenvolvam-se como usuários de PL2 para agirem socialmente, em qualquer área de atuação acadêmica, social e/ou profissional, como explicitado anteriormente.

Um dos motivos que nos impulsionou pesquisar essa temática é o fato de sermos professores da rede pública de ensino e de perceber diariamente que há outros profissionais da área com dificuldades diversas, principalmente em torno do desenvolvimento prático e teórico de uma abordagem no ensino de PL2 para estudantes surdos, e o quanto estes trazem de conhecimento para socializar no ambiente escolar. Além disso, também percebemos o quanto os professores da rede pública de ensino podem transformar tal conhecimento em ferramenta de uso pedagógico-prático para o desdobramento de habilidades e

competências no ensino de língua de sinais (LS¹) e língua portuguesa (LP) na modalidade escrita.

No intuito de apresentar as contribuições teóricas e práticas desta sequência didática para a aquisição de PL2, este trabalho foi dividido em quatro seções: introdução, gêneros textuais e sequências didáticas — uma perspectiva sociointeracionista, metodologia, e, por fim, considerações finais.

Gêneros textuais e sequências didáticas: uma perspectiva sociointeracionista

Produtos da atividade humana, os textos estão articulados às nossas necessidades e interesses e às condições de funcionamento das formações sociais dentro das quais são produzidos (BRONCKART, 2012). Diante da diversidade de contextos existentes, sempre em constante evolução, muitas são as espécies de textos que surgiram e ainda surgem dos vários modos de produção destes.

Conforme Bronckart (2012), desde o século passado e, principalmente, a partir de Bakhtin, a noção de gênero tem sido aplicada de maneira progressiva ao conjunto das produções verbais organizadas: às usuais formas escritas (resumo, artigo científico, notícia, etc.) e ao conjunto das formas textuais orais ou pertencentes à *linguagem ordinária* (conversação, exposição, relato de acontecimentos vividos etc.). Por isso, “qualquer espécie de texto pode atualmente ser designada em termos de gênero e [...] todo exemplar de texto observável por ser considerado como pertencente a um determinado gênero” (BRONCKART, 2012, p. 73) (Grifos do autor).

No que diz respeito à classificação dos gêneros, Bakhtin (1992) propõe uma distinção destes em primários (simples) e secundários (complexos): os primários fazem parte das situações mais simples, como as de comunicação escrita e imediata (como os bilhetes e recados informais, por exemplo), enquanto os secundários constituem as situações de comunicação consideradas mais complexas (como o discurso escrito, por exemplo), que implicam a escrita.

Para este autor, esta distinção é bastante relevante, pois “a natureza do enunciado deve ser elucidada e definida por uma análise de

1 Os termos *LIBRAS*, *LS* são utilizados indiscriminadamente e sem distinção nesta pesquisa, como pertencentes ao mesmo eixo de significação — Língua de Sinais Brasileira — com identidade social, política, ideológica (res)significada no tempo e no espaço socialmente caracterizados.

ambos os gêneros”, sendo que apenas “com essa condição a análise se adequaria à natureza complexa e sutil do enunciado” (BAKHTIN, 1992, p. 282), abrangendo seus aspectos essenciais.

Partindo da noção de gênero como entidade dinâmica, forma cultural e cognitiva de ação social, adotamos, neste artigo, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) como perspectiva teórica. Esta perspectiva passou a ser constituída na década de 1980, através de um grupo de pesquisadores genebrinos, que tiveram Vygotsky e Bakhtin como fontes maiores de referência, respectivamente, nos campos de desenvolvimento e linguagem (CRISTÓVÃO, 2001).

De acordo com Cristóvão (2001, p. 13), o quadro epistemológico dessa corrente teórica se fundamenta na visão de que as condutas humanas são resultantes de “um processo histórico de socialização, marcado, principalmente, pelo uso de instrumentos semióticos, como a linguagem”.

Em conformidade com Bakhtin (1992), Schneuwly; Dolz (1999, p. 7) definem os gêneros textuais como “formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem”. Para estes autores, de uma forma mais concreta, “uma ação de linguagem consiste em *produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar* um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos” (Grifos dos autores).

Para que o trabalho escolar com expressão escrita contemple diferentes tipos de interpretação e de escrita, podemos nos orientar pelas operações realizadas pelo estudante surdo e pelas capacidades de linguagem escrita que ele deve mobilizar. Por capacidades, Dolz; Schneuwly (1998 *apud* CRISTÓVÃO, 2009) consideram: as capacidades de ação, as capacidades discursivas e as capacidades linguístico-discursivas.

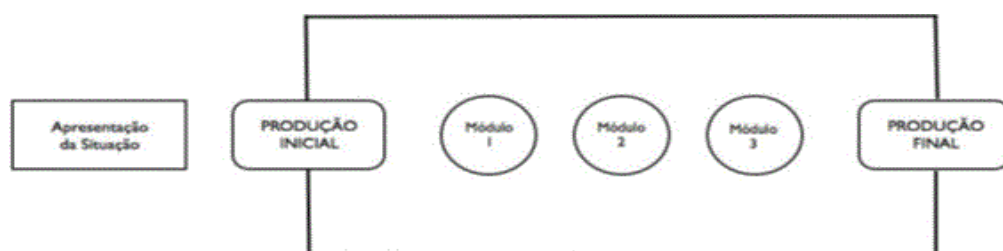
O reconhecimento do gênero e de sua relação com o contexto de produção e mobilização de conteúdos diz respeito às capacidades de ação, que estão relacionadas aos objetivos, a utilização do espaço-tempo, as escolhas de temas e conteúdos e compreensão dos agentes participantes. Já as capacidades discursivas, ou seja, o reconhecimento do plano textual geral de cada gênero, dos tipos de sequência e de discurso mobilizados, estão relacionadas à organização de um evento reflexivo, destinado a levar os participantes a tomarem consciência de suas ações.

Por fim, as capacidades linguístico-discursivas se referem ao reconhecimento e à utilização do valor das unidades linguístico-discursivas próprias a cada gênero para a construção do significado global do texto e estão associadas ao conhecimento das características sistêmicas fundamentais ao desenvolvimento do discurso em um determinado contexto (CRISTÓVÃO; NASCIMENTO, 2011).

Uma forma de promover o desenvolvimento das capacidades de linguagem do estudante surdo é a realização de sequências didáticas (SD). Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) definem uma sequência didática (SD) como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p. 82). Este tipo de sequência tem como finalidade ajudar o estudante, ouvinte ou surdo, a dominar melhor um gênero textual — descrição bibliográfica — levando-o a escrever de uma maneira mais adequada em uma situação específica.

Por isso, o ideal é que o trabalho escolar seja desenvolvido com um gênero que o estudante surdo “não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobretudo aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82). As SD servem, então, como uma forma de dar aos estudantes surdos acesso a práticas de linguagem consideradas novas ou dificilmente domináveis. O esquema a seguir (Figura 1) representa a estrutura de base de uma SD:

Figura 1 - Esquema da sequência didática, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98)

Conforme a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), uma SD compreende quatro fases: apresentação da situação, a primeira produção, os módulos e a produção final. Na fase de apresentação da

situação, a tarefa de expressão escrita que os estudantes surdos realizaram foi descrita detalhadamente. Em seguida, aconteceu a produção inicial, após sensibilização e apresentação do professor sobre o tema em tela: os estudantes surdos elaboraram o primeiro texto escrito, conforme o gênero trabalhado, a partir das orientações recebidas na apresentação da situação.

Através desta etapa, o professor pode avaliar as capacidades já adquiridas e faz ajustes nas atividades e exercícios previstos na sequência de acordo com as dificuldades e possibilidades reais da turma. Essa produção inicial definiu quais são as capacidades que os estudantes surdos deviam desenvolver para que pudessem dominar melhor o gênero textual em questão. Já os módulos, formados por várias atividades, forneceram aos estudantes surdos os instrumentos necessários para que dominassem tal gênero, através de um modo sistemático e aprofundado.

Na última etapa, na produção final, os conhecimentos adquiridos puderam ser postos em prática pelos discentes e, com a ajuda dos professores, avaliar os progressos alcançados. Além disso, esta produção serviu para uma avaliação do tipo somativo² que incidiu sobre os aspectos trabalhados no decorrer da sequência. A esse respeito, Silva (2015, p. 98) afirma que

[...] a sociedade do conhecimento exige uma avaliação permanente, em processo interativo, baseando-se na avaliação para a melhoria em vez dessa como controle punitivo. Ela estimula uma sócio-conexão interativa que pode viabilizar a inclusão social, valorizando o conhecimento e “resgatando os direitos sociais”[...] (E. SILVA, 2015a, p. 98). (grifos do autor)

Metodologia

Esta pesquisa-ação foi realizada em uma escola pública que oferece o ensino fundamental — séries finais — no Distrito Federal. Por se tratar de um estudo através do qual se almejou o aprimoramento da prática docente e da aprendizagem de nossos estudantes surdos,

² É uma modalidade avaliativa pontual que ocorre ao fim de um processo educacional (ano, semestre, bimestre, ciclo, curso etc.). Atém-se à determinação do grau de domínio de alguns objetivos pré-estabelecidos propondo-se a realizar um balanço somatório de uma ou várias sequências de um trabalho de formação. É também chamada de avaliação das aprendizagens. A avaliação somativa está preocupada com os resultados das aprendizagens. Ela pretende, assim, fazer um balanço somatório de uma ou várias sequências do trabalho de formação. Essa modalidade avaliativa sintetiza as aprendizagens dos alunos tendo por base critérios gerais, segundo Bloom (1956).

a pesquisa-ação (BARBIER, 2007; THIOLENT, 2011; MORAIS, 2015) configurou-se como a mais adequada para esta sequência didática, pois está alinhada com a perspectiva interacionista sociodiscursiva e dialógica de linguagem, bem como com a concepção de identidade construída pelo posicionamento dos sujeitos nas práticas discursivas.

A Pesquisa-Ação foi a metodologia de pesquisa escolhida, tendo interesse na problematização e solução de problemas que emergiram dos contextos, como a sala de aula, por exemplo, convidando os participantes a se envolverem coletivamente na construção de sentidos diante da complexidade do real. Em razão de que

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLENT, 2011, p. 20).

Contudo, como salientado por Lima e Martins,

o estudo da metodologia da pesquisa-ação é apenas um lugar entre os diferentes lugares da metodologia das ciências sociais; portanto, não é a única nem substitui as demais. Entretanto, é importante evidenciar o seguinte aspecto: o objetivo dessa proposta de pesquisa está no encaminhamento de soluções aos problemas reais com as quais os procedimentos convencionais pouco têm contribuído (2006, p. 58).

Nesse cenário, a linguagem, mais precisamente a palavra escrita pelos envolvidos, no caso dessa pesquisa estudantes surdos do ensino fundamental — séries finais — na rede pública de ensino do Distrito Federal, esteve em estreita associação na busca da solução coletiva e participativa no desenvolvimento da produção escrita em PL2. Nesse auxílio, tivemos também a sequência didática que assumiu um papel primordial no desenvolvimento da reflexão crítica impulsionada pelas representações do gênero textual *descrição bibliográfica* sugeridas por esse trabalho.

Participaram da sequência didática os estudantes surdos nas aulas de português como segunda língua na modalidade escrita da rede pública do Distrito Federal em escola que atende estes estudantes. As práticas foram desenvolvidas no decorrer da aplicação da sequência didática com o gênero *descrição bibliográfica* ao longo de um semestre letivo.

No primeiro momento, os professores mostraram aos estudantes surdos a proposta da sequência didática envolvendo a produção do

gênero textual *descrição bibliográfica*, explicando as etapas que faziam parte deste processo: a apresentação da situação, a primeira produção, os módulos e a produção final.

Além disso, naquele momento, os estudantes surdos realizaram a atividade proposta para a primeira produção: como, quando e quais formas de perguntar em Português. Após a etapa da primeira produção, aconteceram os módulos. Este período foi constituído por três momentos nos quais foram trabalhados os seguintes conteúdos: pronomes interrogativos, formas diretas e indiretas e flexões dos interrogativos, assim como vocabulário ligado a atividades do cotidiano. Em seguida, na produção final, os estudantes surdos tiveram a oportunidade de reescrever seus textos em duplas ou individualmente, permitindo que os progressos realizados fossem avaliados.

Na sessão seguinte, discutiremos as etapas da aplicação da sequência didática proposta neste trabalho para que sirva de parâmetro para novos trabalhos com o uso gêneros textuais para aquisição/aprendizagem de português como L2 para estudantes surdos, dentre outros, que por ventura, possam surgir.

Análise e discussão dos resultados

A aplicação da sequência didática teve uma duração de 12 encontros de 1h50min cada, em escola pública de ensino fundamental — séries finais — no Paranoá, região administrativa de Brasília, durante o segundo semestre de 2015. Nessa escola, há atendimento educacional especializado para estudantes surdos.

Em duas reuniões prévias com a coordenação pedagógica da escola, a equipe gestora, os professores-pesquisadores, os intérpretes de LIBRAS e os professores-regentes de classe, ficou acordado que o trabalho seria desenvolvido em duas turmas (oitavo e nono anos) do Ensino Fundamental, no turno matutino, tendo em vista que, à época, a sequência didática proposta não se enquadrava no parâmetro de conteúdos de seriação desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

No primeiro encontro com as turmas, houve uma apresentação de situação na qual os professores interagiram em conjunto com a turma, por meio da exibição de imagens de pessoas famosas confeccionadas a partir de revistas populares de grande circulação nacional, coladas em cartazes ou em apresentação digital (*slides*) no computador.

Primeiramente, trabalhamos as imagens com perguntas do tipo: a) quem é? b) o que faz da vida (profissão)? c) onde mora e onde nasceu? d) curiosidades e características etc. Vale ressaltar que, na sequência didática, a interação entre os envolvidos, mediada, por vezes, pelo intérprete de LIBRAS, se deu na primeira língua (L1) — LIBRAS — dos estudantes surdos e o objetivo desse trabalho foi o aprimoramento do português escrito como segunda língua (L2) via gênero textual *descrição bibliográfica*.

Para a produção inicial, terceiro e quarto encontros, os alunos foram apresentados a mais exemplos do gênero textual em tela e, em grupos (até 4 participantes), duplas ou individualmente, começaram a pesquisa para elaboração e apresentação das descrições bibliográficas. Durante esses encontros, alguns estudantes surdos solicitaram a inclusão de gibis e revistas de super-heróis como materiais também de consulta.

Dando continuidade ao projeto, os quinto, sexto e sétimo encontros ficaram a cargo da produção dos estudantes surdos, com a supervisão e orientação dos professores (pesquisadores e regentes de classe), na confecção de material em cartolinas ou em espaço virtual (*slides*), abrindo espaço para a liberdade criativa no gênero textual *descrição bibliográfica*, pois acreditamos, com base em Silva (2015b, p. 181) que:

A democratização do acesso e da permanência na educação básica para as classes populares do Distrito Federal requer que estes sejam reinventados, tendo suas concepções e práticas refletidas e revisadas com vistas ao atendimento às necessidades formativas dos alunos da rede pública de ensino, grupo cada vez mais heterogêneo que adentra ao sistema de ensino público. Democratizar o acesso à educação básica pública do Distrito Federal no sentido de incorporar a pluralidade existente na sociedade brasileira passa, portanto, pela priorização às formas de sentir, pensar e agir dos diversos sujeitos coletivos e individuais. A participação, o diálogo e a liberdade dos sujeitos e grupos envolvidos com o cotidiano da escola não ocorrem como uma idealidade que expressa a competência de seus dirigentes.

Durante o processo de produção dos estudantes surdos, os professores-pesquisadores aproveitaram esse momento de criação para verificar e aprofundar os conceitos e definições que permeiam a produção escrita do gênero textual *descrição bibliográfica* como um dos preceitos basilares para o bom aproveitamento da sequência didática.

Na apresentação das produções finais (últimos encontros), os estudantes, em grupos, duplas ou individualmente, mostraram

suas produções escritas dentro do gênero textual trabalhado. Como exemplo dessa produção, temos a figura 2³, que fora escolhida por dois estudantes para ser descrita bibliograficamente e com elementos, além dos sugeridos pelos professores, como pontos fortes e fracos em relação aos seus superpoderes e arqui-inimigos.

Figura 2 - vilão de história em quadrinhos de super-heróis



Fonte: Joker.jpg, by [Knightbmb](#). Disponível em: <http://dcuniverseonline.wikia.com/wiki/File:Joker.jpg>. Acesso em 29 jul. 2016.

A surpresa das apresentações, a desenvoltura com as pesquisas de imagens e a elaboração da escrita do gênero textual foram elementos que extrapolaram as expectativas da pesquisa. Além disso, a receptividade dos estudantes surdos com a sequência didática proposta, o envolvimento da coordenação pedagógica, equipe gestora da escola e demais professores foram de fundamental importância para a realização dessa pesquisa.

Considerações Finais

Observando o desenvolvimento dos alunos surdos sob a perspectiva deles próprios, e considerando os pressupostos teóricos

³ Imagem retirada da internet pelos estudantes surdos dentro do projeto de sequência didática sobre o gênero textual *descrição bibliográfica*, realizado no segundo semestre de 2015 em uma escola pública na região administrativa do Paranoá, Brasília - DF.

adotados, percebemos, ao trabalhar com a pesquisa-ação como foco metodológico, que este estudo possibilitou não apenas a busca pelo saber científico em si, mas também evidenciou que a sequência didática promoveu o crescimento dos docentes responsáveis pela sua elaboração, como pesquisadores e como professores, incentivando a busca pela melhoria das suas práticas pedagógicas, na tentativa de criar oportunidades para que os estudantes surdos do ensino fundamental — séries finais — da rede pública do Distrito Federal pudessem se desenvolver como estudantes autônomos de português como segunda língua (PL2), para que estes pudessem atuar efetivamente no contexto acadêmico, social e/ou profissional.

Sabemos que a aquisição/aprendizagem de uma segunda língua (L2) não depende exclusivamente do ambiente de sala de aula: é preciso despertar nos estudantes surdos o desejo de ir além dos limites de tempo e espaço impostos pela sala de aula, para que estes busquem novas experiências com a língua-alvo, como bem aludido por Paiva (2009). Uma vez que, de acordo com Silva e Nascimento (2015),

[...] ao compreender que a língua é construída socialmente e produz mudanças nos participantes de um determinado contexto, constata-se a relevância da disposição de um olhar mais crítico sobre as práticas de ensino de línguas estrangeiras. Isso porque [...] não existe um uso significativo da língua fora das inter-relações situadas. Assim, a língua e a linguagem tornam-se pertencentes à comunidade e não a indivíduos concebidos isolada e independentemente. É considerando tal perspectiva que esta pesquisa foi desenvolvida, indo além de uma concepção que considere apenas o aspecto estrutural ou sistêmico. Antes, aborda-se a língua como um processo dinâmico de construções (2015, p. 188).

Esperamos que a propositura de sequência didática — *descrição bibliográfica* — deste artigo colabore como um agente estimulador para que outros professores-pesquisadores se interessem em estreitar os laços da teoria e da prática, permitindo a troca de saberes dentro e fora da sala de aula, com a finalidade de tornar o processo de aquisição/aprendizagem de português como segunda língua para estudantes surdos, seja sob qualquer abordagem, mais dinâmico, eficaz e contextualizado com as necessidades e objetivos específicos destes estudantes.

Referências

BAKHTIN, M. “Os gêneros do discurso”. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992, pp. 277-326.

BARBIER, R. **A Pesquisa-Ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liberlivro, 2007.

BLOOM, B. S. (Ed.). **Taxonomy of Educational Objectives: The classification of Educational Goals**. Handbook I: Cognitive Domain. New York: Longman, 1956.

BRONCKART, J.-P. "Atividade de linguagem, textos e discursos". In: **Por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. A. R. Machado e P. Cunha. São Paulo: EDUC, 2012

CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. "Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo". In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, pp. 33-52.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. "Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento". In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, pp. 81-108.

GRANNIER, D. M. "A jornada linguística do surdo da creche à universidade". Em: KLEIMAN, A. B. & M. C. CAVALCANTI (Orgs.) **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Mercado de Letras, Campinas, 2007. pp. 199-218.

LIMA, M. A. C.; MARTINS, P. L. O. "Pesquisa-ação: possibilidade para a prática problematizadora com o ensino". Em: **Diálogo Educacional**, Curitiba. v. 6, n. 19, set./dez. 2006, pp. 51-63. Disponível em: <http://www.cedei.unir.br/submenu_arquivos/762_2.1_tx_2_martins_e_lima_pesquisa_acao.pdf> Acesso em 20 de março de 2016.

LIMA-SALLES, H. et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Secretaria de Educação Especial, MEC/SEESP, Brasília, 2004.

MARCUSCHI, L. A. "Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos". In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A.; BEZERRA, M. (Orgs.). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. "Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação". In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, pp. 17-31.

MORAIS, J. E. R. **Práticas de oralidade com professores em formação por meio de gêneros discursivos**. Dissertação de mestrado (Mestrado em Linguística Aplicada) 166 f. Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18205/1/2015_JorgeEduardoRochaMorais.pdf> Acesso em 20 de março de 2016.

PAIVA, V. L. M. O. "O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia". In: LIMA, D. C. de. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, pp. 31-38.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. “Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino”. Tradução de Glais Sales Cordeiro. **Revista Brasileira de Educação**, mai.– ago 1999, pp. 5–11.

SILVA, E. D. *On a du plaisir en lire la littérature*. Em: **Revista Bem Legal**. Porto Alegre. v. 5 nº 1, 2015a. p. 97–103. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/revistabemlegal/edicao-atual/on-a-du>> Acesso em 11 de outubro de 2015.

_____. Concepções teóricas que fundamentam as práticas pedagógicas do projeto político pedagógico das escolas públicas do distrito federal. In: **Revista UNIABEU** Belford Roxo v.8 n. 20, setembro–dezembro de 2015b. pp. 177–186. Disponível em: <http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RU/article/view/2000/pdf_286> Acesso em 22 de julho de 2016.

_____; NASCIMENTO, J. F. do. O texto teatral como gênero discursivo: Uma possibilidade de uso em língua estrangeira. In: **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 50, junho de 2015. pp. 187–202. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdoil/article/download/52388/pdf_73> Acesso em 30 janeiro de 2016.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. Tradução de Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Recebido em: 20 de mar. de 2016.

Aceito em: 26 de mar. de 2016.