

PROCESSOS DE LETRAMENTOS COM ALUNO SURDO: O CASO MURILO

LETRAMENTOS PROCESSES WITH DEAF STUDENT: CASE MURILO

Gabriela de Moraes Chaves¹Berenice de Moraes Chaves²Diovana Santos dos Santos³Emiliana Faria Rosa⁴

RESUMO: Esta pesquisa surgiu da necessidade de entender o processo de aquisição da escrita do português através das práticas de letramento por alunos surdos os quais possuem Libras como primeira língua e como segunda, o português. O objetivo principal do presente estudo foi analisar como as práticas sociais de Letramento contribuem na construção escrita do aluno surdo a partir do gênero carta. A pesquisa foi realizada com um aluno surdo, inserido numa turma do 8º ano, de uma escola de ensino fundamental, localizada no município de Bagé- RS. Com esta pesquisa, salientamos a importância do apoio e incentivo pedagógico, familiar e escolar para que o aluno consiga ser letrado e não apenas decodificar ou codificar o código da língua portuguesa. Destacase, no entanto, que o nível de letramento do aluno surdo é fruto, principalmente, da sua força de vontade e dedicação em aprender o português e não dá influência do professor. Nesse sentido, a pesar de Murilo não conseguir escrever usando o gênero carta, os dados coletados por meio de uma produção escrita mostraram evidências do perfil marcado por verdades reveladas, sonhos e desejos. Os resultados aqui apresentados mostram que existe uma consciência explícita do aluno quanto a valorizar Libras, sua L1. Também apontam seu desejo de querer exercer uma profissão, a partir de ações já concretizadas, especialmente, quando revela o quanto lê e quer continuar lendo, buscando informações.

PALAVRAS-CHAVE: escrever; libras; letramentos.

ABSTRACT: This study arose from the need to understand the process of acquisition of Portuguese writing through the practices of literacy for deaf students which have Pounds as their first language and second, the Portuguese. The main objective of this study was to analyze social practices of Literacy contributes in building student writing deaf from the genus letter. The survey was conducted with a deaf student in the 8th grade, elementary school, located in the municipality of Bagé-RS. With this research, we stress the importance of support and encouragement, family and school teaching so that the student can be literate and not only decode or encode the code of the Portuguese language. Stands out, however, that the level of literacy of the deaf student is the result mainly of your willpower and dedication to learn Portuguese and does not influence the teacher. In this sense, though Murilo cannot write using the gender card, the data collected by means of a written work showed evidence of the profile marked by truths revealed, dreams and desires. The results presented here show that there is an explicit awareness of the student as to value pounds, your L1. Also indicate your desire to want to exercise a profession, from actions

¹ Licenciada em Letras Português e suas respectivas literaturas, Especialista em Gestão do Currículo no Formação Docente (UERGS). E-mail: gabinhadp@hotmail.com

² Licencianda em Ciências da Natureza pela Universidade Federal do Pampa. E-mail: berechavesdp@hotmail.com.

³ Licenciada em Pedagogia. Especialista em Gestão do Currículo no Formação Docente (UERGS). E-mail: santosdiovana71@gmail.com

⁴ Doutora em Educação. Professora na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: emilianarosa@gmail.com.

already implemented, especially when reveals how reads and want to continue reading, seeking information.

KEYWORDS: literacy; sig language; new literacies

INTRODUÇÃO

Este trabalho partiu da reflexão sobre as dificuldades que os alunos surdos possuem em escrever na modalidade escrita do português sem os chamados “erros gramaticais” ou desvio da língua padrão causado pelo processo de interlíngua⁵ que o aluno se encontra, ou seja, sem apresentarem em suas escritas, problemas fonológicos, morfológicos ou sintáticos nas construções das orações, considerados na modalidade culta.

Os surdos utilizam a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua o que os levam a escrever de forma distinta. Deste modo, quando se fala de escrita diferente, quer-se dizer que o aluno surdo irá basear sua escrita na língua de sinais (LS), sua primeira língua, a qual possui gramática e estrutura díspares da LP. Portanto, a escrita não será igual de um falante da LP que tem esta como primeira língua (L1).

O objetivo da pesquisa foi analisar como as práticas sociais de Letramento contribuem na construção escrita do aluno surdo, que possui a Língua Portuguesa com L2. Este estudo surge da reflexão da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 ao dizer que “A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002). De acordo com a lei, a Libras é a L1 do surdo e o português a L2, porém é preciso observar que há vários casos diferentes de aquisição, tanto da língua de sinais, quanto do português e não se deve generalizar o nível de letramento do aluno surdo, como veremos no referencial.

Sendo assim, torna-se relevante verificar o processo de Letramento dos alunos surdos, analisando o quanto este processo se reflete na escrita tendo em vista que sua língua materna é a Libras e não o português e que em vestibulares, por exemplo, as dificuldades que os revisores têm para avaliar tal condição em vestibulares, ainda com essa determinação legal.

LIBRAS E O PROCESSO DE LETRAMENTO

Em relação à língua de sinais (STOKOE, 1976) afirma que ela é um sistema completo, sendo semelhante ao inglês, espanhol ou a qualquer outra língua.

As línguas de sinais são consideradas línguas naturais utilizadas pelas comunidades surdas.

⁵ O sistema de transição criado pelo indivíduo ao longo de seu processo de assimilação de uma língua, ou seja, é “a linguagem produzida a partir do início do aprendizado até o aluno ter alcançado seu teto na língua estrangeira”. (SCHUTZ, R. *apud* BROCHADO, 2003, p.56).

Seus elementos combinam uns com os outros, de modo visual em vez de auditivo. O conjunto de sinais possui significado como os vocábulos, assim sendo, suas construções combinam sinais que, por sua vez, expressando ideias mais completas e complexas. Como qualquer língua oral ou não possui sua própria estrutura, ou seja, possui uma gramática em seus diversos níveis: fonológico, semântico, sintático e pragmático.

De acordo com Quadros e Karnopp (2006), a diferença básica entre língua de sinais e línguas faladas diz respeito à estrutura simultânea de organização dos elementos das línguas de sinais. Enquanto as línguas orais são lineares, isto é, apresentam uma ordem linear entre os fonemas, as línguas que não são orais nunca apresentam uma forma linear obrigatoriamente.

A Língua de Sinais (LS) é considerada a língua natural dos surdos permitindo que qualquer conceito seja expresso através desta língua. A língua natural é aquela cujos sujeitos adquirem na interação com outros, sem precisar de muito esforço e de um trabalho sistematizado.

Para Skliar (2005):

“natural” [...] não se refere a certa espontaneidade biológica. Língua natural, aqui, deve ser entendida como língua que foi criada e é utilizada por uma comunidade específica de usuários, que se transmite de geração em geração, e que muda – tanto estrutural como funcionalmente – com o passar do tempo. (SKLIAR. 2005, p. 26-27)

Logo, os surdos adquirem a Libras como os ouvintes adquirem o português oral.

Segundo Ramos (1999) a Libras:

Como toda Língua de Sinais, é uma língua de modalidade gestual-visual porque utiliza, como canal ou meio de comunicação, movimentos gestuais e expressões faciais que são percebidos pela visão; portanto, diferencia-se da Língua Portuguesa, que é uma língua de modalidade oral-auditiva por utilizar, como canal ou meio de comunicação, sons articulados que são percebidos pelos ouvidos. Mas, as diferenças não estão somente na utilização de canais diferentes, estão também nas estruturas gramaticais de cada língua. (RAMOS, 1999, p.16)

Deste modo, a Libras é uma língua que possui sua estrutura gramatical, e é um direito do surdo utilizá-la para comunicar-se, assim como o ouvinte tem direito a utilizar o português, além de a língua ser parte da identidade do sujeito surdo.

Chama-se língua materna a L1 aprendida por um sujeito, em contato com o ambiente familiar imediato, ou ainda, pela comunidade em que está inserido.

Para a maioria dos brasileiros, por exemplo, sua língua materna seria o português, porém para a criança que nasce surda sua L1 seria a Libras. Na maioria dos casos, a mãe ou o pai da criança surda não são surdos; neste caso, Skutnabb-Kangas (1994) salienta que mesmo para as

crianças surdas que possuem pais ouvintes, ainda que a língua de sinais não seja a sua língua de origem, na maioria das vezes, é esta a língua com a qual elas se identificam.

A Libras é a língua de uso, portanto, a língua em que as crianças surdas têm maior facilidade. Ainda pensando neste contexto em que a língua do núcleo familiar – mãe, pais, irmãos e outros membros- não vai ser a mesma língua materna do seu filho, Behares (1997) fala que:

A questão da língua materna tem a ver com o assujeitamento: ela é aquela língua na qual e em relação a qual o sujeito é determinado como efeito. A criança surda é o efeito de uma língua que ela não fala, ou melhor, na qual ela não poderá se espelhar, não poderá se escutar. Embora seja falada numa língua oral determinada, esta não se tornará ‘sua língua’, não será língua materna. (BEHARES, 1997, p. 22)

Nesta concepção, Guarinello (2007) afirma:

Para que as crianças surdas venham adquirir a língua de sinais como primeira língua, é necessária que elas sejam expostas a usuários competentes dessa língua, ou seja, adultos surdos fluentes, que vão responder tanto pela exposição como pelo ensino da gramática para as crianças e seus pais, que, em 95% dos casos, são ouvintes. (GUARINELLO, 2007, p.48)

Perante a afirmação da autora torna-se indispensável o contato de crianças surdas com outros surdos no processo de aquisição da linguagem.

Neste sentido, Tervoort (1961) explica que a criança surda vai utilizar primeiramente seu corpo quando quiser dizer algo “muito embora o mundo ao seu redor possua um sofisticado sistema de comunicação ou, segundo ele, uma língua convencional, a criança surda usa seu corpo como primeira ferramenta de comunicação” (SILVA, 2005 p. 26).

A surdez pode se estabelecer em diversos momentos da vida, e isso poderá influenciar a aquisição das línguas. Quando a criança nasce surda e tem a língua brasileira de sinais como sua L1 ou quando a criança fica surda antes ou durante seu processo de aquisição da linguagem. Há surdos que possuem a LS como L1, nos quais o indivíduo irá ter o português como sua L2. E assim como há quem nasce surdo e tem a LP como L1 como nos casos em que a criança é oralizada. Existem várias possibilidades e essa variação sofre influência da escola, da família, de médicos, de fonoaudiólogos, entre outros.

Embora a criança surda esteja segura pela Lei em poder ter a LS como sua L1, ao ingressar na escola regular ela começa a ser alfabetizada em português. Frequentemente, a criança surda, em seu processo de ensino-aprendizagem da L2, encontrará algumas dificuldades, visto que essa segunda língua não possui a mesma estrutura da língua de sinais. Porém, este não é o único fator que influencia no processo de ensino e aprendizagem, como, por exemplo, os

relacionados às questões metodológicas, falta de formação de professores.

O aluno surdo não passa de uma língua para outra, ele adquire outra língua tornando-se bilíngue. Este processo de aquisição de línguas é denominada interlíngua, isto é, o sistema de transição criado pelo indivíduo ao longo de seu processo de assimilação de uma língua, ou seja, é “a linguagem produzida a partir do início do aprendizado até o aluno ter alcançado seu teto na língua” (SCHUTZ, R. *apud* BROCHADO, 2003, p.56).

O processo de aquisição da LP se dará praticamente da mesma maneira que ocorre o aprendizado de línguas estrangeiras. Seguindo este pressuposto, Karnopp & Pereira (2006) em seus estudos afirmam que a maior parte das crianças surdas ao chegar à escola apresenta uma linguagem, muitas vezes construída por sinais ou gestos caseiros, - constituída na interação com sua família e/ou com a comunidade que está inserida que na maioria dos casos é predominantemente ouvinte - e não uma língua que possa se basear na tarefa de ler e escrever. Assim sendo, o início do seu processo de alfabetização se dá por meio do ensino de vocábulos e frases descontextualizadas, pela falta de metodologias para uma melhor aprendizagem e pela falta do contato com a língua de sinais.

Podem existir dois tipos de surdez; a pré-lingual e a pós-lingual. A primeira é congênita ou ocorre com pouca idade, ou seja, antes da aquisição da fala. Já a segunda, é característica das pessoas ensurdecidas depois de adquirir linguagem oral.

Quadros (2008) afirma em relação à aquisição da segunda língua por surdos:

Considera-se aqui que a alfabetização e a aquisição de uma segunda língua envolvem processos diferentes, principalmente quando se trata de línguas de modalidades diferentes. Qualquer estudo sobre a aquisição da leitura e escrita em uma L2 pressupõe que os alunos estejam alfabetizados na forma escrita da L1. Portanto, somente após as crianças surdas estarem alfabetizadas na escrita da LIBRAS, sugere-se iniciar a aquisição formal da língua portuguesa, nesse caso, a segunda língua das crianças. (QUADROS, 2008, p.9)

Essa ocorrência não possibilita a aquisição da LS, então não pode ser classificada como um dos vários casos dessa aquisição. Há vários casos de aquisição da LS, como os pais que desde a descoberta da surdez da criança procuram “apoio”, quanto os que não aceitam ou apenas não procuram nenhum recurso para que o surdo desenvolva sua aquisição de linguagem.

Embora haja vários estágios em que a criança fica surda, podemos concluir que quanto mais tardio o contato com a aquisição da LS, mais dificuldades vão estar presentes no processo de ensino-aprendizagem, assim como se confirma na fala de Quadros (2008):

Tanto na linguagem expressiva, como na linguagem compreensiva, observou-se uma diferença significativa entre o grupo de crianças com aquisição precoce e aquisição tardia. Os dados evidenciam que as crianças com aquisição tardia parecem não adquirir elementos mais sofisticados da linguagem, enquanto que as crianças com aquisição precoce adquirem (...) tempo de exposição à língua não é suficiente para recuperar o atraso no desenvolvimento da linguagem. (QUADROS, 2008, p. 150).

No bilinguismo, a L1 dos surdos é a Libras. A língua escrita a ser adquirida (o português, por exemplo) é tida como L2 e assim como as novas línguas que o surdo porventura aprenda ao decorrer da sua vida.

É válido neste contexto ressaltar a fala de Freire:

A aprendizagem da Língua Portuguesa, como primeira ou como segunda língua, é direito de todo cidadão brasileiro e que o ensino desta língua é de responsabilidade da escola. Se o fracasso existe, ele tem que ser enfrentado a partir de uma proposta nova calcada nas reais necessidades do aprendiz surdo, para quem a primeira língua é a Língua de Sinais e para quem a Língua Portuguesa é uma segunda língua com uma função social determinada. O ensino de Língua Portuguesa passaria a ser entendido, então, como o ensino de uma língua instrumental com o objetivo de desenvolver no aprendiz habilidades de leitura e produção escrita. (FREIRE, 2009, p. 26)

Salles (2004) afirmam que os textos de alunos surdos possuem normalmente enunciados curtos, vocabulário reduzido, ausência de artigos, de preposições, de concordância nominal e verbal, uso reduzido de diferentes tempos verbais, ausência de conectivos (conjunções, pronomes relativos e outros), falta de afixos e verbos de ligação, além de uma suposta colocação aleatória de constituintes na oração.

Este processo ocorre porque os surdos encontram-se em estágios de aquisição do processo de ensino-aprendizagem de uma L2, no caso o português e por “a língua que o surdo tem como legítima e usa não é a mesma que serve como base ao sistema escrito, por ser um sistema visuomanual, portanto muito diferente do oral-auditivo.” (SILVA, 2001, p. 48).

E, ainda, por muitas vezes faltar metodologias para o ensino do português como L2 para surdos. Outra questão seria a não preocupação do professor na aprendizagem de seu aluno surdo, falta de suporte para ministrar a aula, como por exemplo, a falta de intérprete de Libras na sala ou a oferta de cursos de Libras para que o professor tenha condições de ensinar seu aluno surdo.

O letramento é vinculado à leitura e à escrita associado às práticas sociais de usos significativos dessas modalidades. Ao iniciar o letramento de crianças surdas, Fernandes (1999A) considera que existem alguns equívocos em relação à escrita:

Outro engano é supor que domínio de língua está automaticamente ligado à escrita ou à oralização. Dominar a língua é dominar regras gramaticais, e os mecanismos cerebrais responsáveis por este processo não estão escravizados à leitura ou à escrita e tampouco ao ouvir ou falar concretamente. (FERNANDES, 1999A. p.97)

A autora completa ainda que:

Até para ouvintes, ouvir não é o único, ou melhor, meio de processamento de entrada para a seleção das regras gramaticais de uma língua, como se poderia supor, pois os mecanismos mentais que levam à estruturação do domínio da língua encontram outras bases para desenvolver-se que não estão pautadas na exposição sonora (FERNANDES, 1999 p. 96).

Como vimos anteriormente, o processo de aquisição de LS também é crucial no processo de escrita. Desta maneira, reiteramos o fato de não poder comparar os textos dos surdos com os ouvintes não tem relação com o processo de aquisição. A aquisição da LS vai possibilitar que o português seja apreendido como L2 e isso demanda metodologias próprias que são diferentes daquelas usadas para ouvintes, pois para eles o português é L1.. Assim como relata Marinho Silva (1999):

O surdo aprendiz de português não apresenta as mesmas características de escrita de um ouvinte e que a aprendizagem da língua (gem) escrita faz-se necessária de modo a possibilitar a esses sujeitos a ampliação das condições de indivíduos singulares e sujeitos plurais no convívio social. (MARINHO SILVA, 1999, p. 90)

Para tanto, reforça a autora:

Em toda atividade discursiva, a interação linguística é mediada pela imagem que os sujeitos têm ou constroem de seus interlocutores, sejam surdos ou falantes de qualquer língua. No caso dos surdos, a via mais próxima para a construção de conhecimentos é a língua de sinais, conseqüentemente deve-se estar atento às condições de produção do texto escrito. (MARINHO SILVA, 1999, p.91)

Sánchez (1999) afirma no que diz respeito ao ensino da escrita e da leitura para os surdos na alfabetização, os professores de português possuem dificuldades ao transmitir seu conhecimento por não dominarem a LS. O autor afirma que os surdos teoricamente têm probabilidades de serem leitores e escritores competentes, só não teriam condições caso o meio familiar e social em que se desenvolvem os proporcionem condições de aprendizagem.

Fernandes (2003) ao pesquisar sobre o desempenho linguístico de alunos surdos constatando algumas dificuldades no emprego de regras da construção do português, afirmando que tais dificuldades não têm de ser consideradas como próprias do surdo, mas de um falante

que, privado do contato linguístico, reflete as mesmas dificuldades expostas por um ouvinte com outra língua.

Ainda segundo o autor, o aprendizado da escrita pelo surdo é dificultado, devido às metodologias apresentarem como ponto de partida a escrita associada ao grafema-fonema e, muitas vezes, ser instruída de forma descontextualizada e mecânica. Essa concepção, de acordo com o autor, torna-se difícil à criação de uma proposta mais efetiva para o ensino da LP escrita, deixando o surdo restrito ao pouco que possa se ampliar em relação à sua grande potencialidade para a escrita.

É necessário discorrer sobre a diferença entre alfabetização e letramento, tendo em vista que os dois conceitos muitas vezes são vistos como sinônimos. A alfabetização faz referência à aquisição da escrita – sendo aquele indivíduo que sabe ler e escrever. Já o Letramento, vai além da alfabetização, segundo Soares (1998.p.18) seria “o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

Assim sendo, alfabetização e letramento são conceitos distintos, porém indissociáveis. Visto que um é o seguimento do outro. Seguindo este pressuposto, Soares assegura que “ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita “própria”, ou seja, é assumi-la com sua “propriedade” (SOARES. 1998.p.89)”.

Ou seja, não adianta conhecer a palavra se não entendê-la em seu contexto. A alfabetização e o letramento do indivíduo surdo vai além de apenas decodificar as palavras da Língua Portuguesa.

As práticas de letramento partem do pressuposto de que a “construção da linguagem escrita se dá em duas dimensões interligadas: a escolar e a familiar, uma vez que a “constituição do letramento” pode ter início nas práticas de interação familiar” (ARAÚJO; SOUZA. 2010. P. 118).

Ainda, segundo as autoras, “a escrita é vista como uma atividade ligada estritamente ao ambiente escolar/acadêmico, sendo que, aparentemente, professores e alunos são “contaminados” por uma escrita sem função social, da escola para a escola.” (ARAÚJO; SOUZA. 2010. P.125).

Seguindo este pressuposto Castanheira, Dixon e Green (2007) afirmam que:

Para entender o que é letramento e como estudantes aprendem a ser letrados em uma determinada sala de aula, é preciso examinar como membros de um grupo em particular (uma cultura) constroem e reconstróem práticas de leitura e escrita como parte de sua vida cotidiana. Letramento, por conseguinte, envolve mais do que processos individuais de leitura e escrita; letramento, conforme proposto por Bloome, envolve também os contextos comunicativos compartilhados, nos quais

o significado do que se entende por ações letradas é localmente definido.
(CASTANHEIRA; DIXON; GREEN 2007. p. 10)

Assim sendo, o processo de ensino e aprendizagem inicial da leitura e da escrita é alfabetizar-se; já conseguir fazer uso da leitura e da escrita através das práticas sociais, de forma significativa, é vivenciar o processo de letramento.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento da pesquisa proposta, escolhemos como *locus* uma escola no município de Bagé, Rio Grande do Sul que tivesse alunos surdos no processo de ensino e aprendizagem de escrita. A instituição que tomamos como base da nossa pesquisa é pública de ensino fundamental na qual se encontram alunos surdos que aprendem o português como segunda língua.

Para a coleta de dados utilizamos como metodologia nesta pesquisa a base qualitativa de acordo com Creswell (2007). Tal metodologia parte do pressuposto que a pesquisa seja realizada em um cenário natural, em que o pesquisador vai ao local para conduzir sua pesquisa. Por este motivo, optamos por conduzir a pesquisa na própria escola.

Os métodos utilizados pela pesquisa qualitativa buscam o envolvimento dos participantes na coleta de dados e primam por uma relação harmoniosa e de credibilidade com os envolvidos na pesquisa, proporcionando mudanças nas questões de pesquisa. A pesquisa foi realizada numa turma de 8º ano.

Esta pesquisa é um estudo de caso, ao qual Yin (2005. Pág. 10) define como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real”. Optamos por este tipo de pesquisa porque cada surdo possui um diferente tipo de aquisição do português. A partir desta escolha metodológica, aprofundamos nossa pesquisa e analisamos diferentes fatores entrelaçados no processo de letramento.

O nome do sujeito analisado que aparece na pesquisa é fictício, preservando assim, a sua identidade. Foi atribuído para o aluno o nome “Murilo”. Ressalta-se que o pai assinou o termo de consentimento.

Murilo possui 15 anos, não é oralizado, utiliza apenas a Libras como meio de comunicação. Começou a aprender a Língua Brasileira de Sinais aos 4 anos de idade na associação surda da cidade onde reside. Possui uma família ouvinte, e apenas a irmã de Murilo fala fluentemente em Libras.

Para a compreensão do processo de alfabetização e letramento do português na escrita

por surdos, as pesquisadoras solicitaram ao professor regente da turma que lançasse aos seus alunos uma proposta de produção textual. Esta proposta de escrita foi planejada pelo professor de acordo com os conteúdos programados para o bimestre.

Deste modo pedimos para o professor solicitar a produção textual no gênero carta, no qual os alunos pudessem falar do seu cotidiano. Vale ressaltar que não há uma prática social de escrita e sim um treinamento mecânico, pois se o interesse era que o aluno falasse sobre o seu cotidiano, talvez o gênero mais adequado fosse o diário.

Marcuschi (2008) diz que:

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos, estilos e concretamente realizados na interação de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155)

De acordo com o autor, quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim, uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares. Deste modo, pedimos a produção textual de um gênero específico para analisarmos vermos os recursos da língua funcionando dentro do texto.

O CASO MURILO

Em relação ao trabalho com a língua escrita de surdos, Guarinello (2006) aborda sobre a necessidade de observação da escrita de cada indivíduo, por parte dos profissionais que trabalham com surdos, distinguindo a escrita como um processo, em que o produtor e o leitor do texto interajam, negociando os sentidos do texto. A autora afirma que:

As atividades com a escrita devem privilegiar a dimensão discursiva da linguagem, envolvendo a interação professor/aluno; o professor deve ser o orientador, o mediador, o parceiro e o cúmplice na construção dessa língua, deixando o sujeito surdo livre para formular hipóteses até que chegue à escrita convencional socialmente valorizada. (GUARINELLO, 2006, p.365).

Deste modo, a produção escrita de Murilo tem como L1 a Libras e ocorreu em sua sala de aula, juntamente com a proposta aos alunos ouvintes, tendo como ferramentas quadro e giz para a exposição da temática e estrutura do texto.

A produção escrita dos alunos foi realizada individualmente; o docente sugeriu a temática da construção de identidade utilizando o gênero carta, porém não havia trabalhado o gênero em

sala de aula anteriormente visto que se o Letramento é uma prática social, a proposta da produção textual requerida pelo docente não permite alcançar a esse objetivo, pois não houve uma preparação para isso. As redações partiram, portanto, da experiência pessoal de cada sujeito e cada um escreveu sua “carta” com base em suas experiências pessoais com o referido gênero.

Os alunos produziram sobre fatos vividos na sua trajetória escolar. Tiveram a oportunidade, portanto, de vivenciar as práticas sociais de uso da leitura e da escrita, constituindo-se como práticas de letramento. Na fala de Soares (1998, p.36), pode ser caracterizado como letrado quando o indivíduo “que além de saber ler e escrever faz uso frequente e competente da leitura e escrita”. A forma como a atividade foi conduzida a partir do gênero escolhido, dificulta ao leitor perceber que ela irá possibilitar ao estudante esse uso frequente proposto pela autora.

Assim, neste contexto de produção textual, Guarinello (2007) ressalta que os professores que trabalham com a escrita de surdos devem estar conscientes das inúmeras diferenças estruturais entre a LP e a LS, considerando que é o aprendizado de uma L2 e que as dificuldades serão semelhantes ao aprendizado de uma língua estrangeira. A autora ainda afirma que:

Outro ponto a ser considerado é que os “erros” que os estudantes surdos cometem ao escrever devem ser encarados como decorrentes da aprendizagem de uma segunda língua, ou seja, resultado da interferência de sua primeira língua e da sobreposição das regras da língua que está aprendendo. (GUARINELLO, 2007, p.87).

Em relação ao tamanho do texto, Murilo produziu três páginas e meia. Considera-se uma produção extensa já que se constatou que as produções de alunos ouvintes são apenas de meia página de texto. Considerando a extensão da produção textual e para fins de análise, foram transcritos alguns trechos do texto produzido por Murilo e, em outras situações, foram colocados trechos e ao lado transcritos para o leitor compreendê-lo melhor. A produção não foi reescrita por Murilo para que ele pudesse revisar e modificar seu texto, sendo assim, as falhas gramaticais pode ser encontrado em textos de ouvintes nas mesmas condições de escrita. O texto do aluno possui coerência em termos de construção de ideias: possui introdução, desenvolvimento e conclusão.

O texto inicia com o título “Minha Vida” o que descaracteriza o gênero carta solicitado pelo docente. Cabe salientar que não se pode afirmar que a escrita de Murilo foi a partir do gênero carta, pois ele não atendeu a esse requisito e o professor não explorou esse gênero no ensino da LP.

Apresenta já no início o que Murilo gosta de fazer, conforme pode ser observado na figura 1. Revela da seguinte forma:

Eu gosto de estudar, sair, divertir com
alguns amigos, balada e tudo etc.
Eu amo estudar como sempre, às vezes
fico com uma preguiça mas é normal
mesmo. É não tem nada pra fazer na
casa, mas eu faço faxina na casa, assim
eu saio quando os amigos me convidam
para ir algum lugar.

Figura 1

“Eu gosto de estudar, sair, divertir com alguns amigos, baladas e tudo etc. eu amo estudar como sempre, às vezes fico com uma preguiça mas é normal mesmo. É não tem nada pra fazer na casa, mas eu faço faxina na casa, assim eu saio quando os amigos me convidam para ir algum lugar”.

Essas ações revelam a interação de Murilo com o mundo e sua compreensão de elementos da LP, tais como “tudo” e “etc”, referindo que faz tudo que está ao seu alcance, além de outras coisas. Retoma-se aqui a importância de que as práticas de letramentos devem, de acordo com Araújo e Souza (2010), partir da concepção de que a linguagem escrita precisa acontecer na interligação entre as dimensões escolar e familiar, além da social.

No que se diz respeito à presença de algumas marcas da L1 na escrita, encontram-se, no decorrer do texto, alguns casos como “*tenho muito orgulhoso*” “*me tratou muito mal*”, que em Libras o “muito” seria uma expressão facial intensificadora do orgulho, então, seria sinalizado apenas o “ter, orgulho, tratou e mal”, a intensificação do orgulho seria pela expressão facial. Se ele fez uso da palavra “muito” na escrita em LP, significa que ele compreendeu, nesse exemplo, a diferença entre ambas as línguas, já que na Libras ela poderia ser representada por um intensificador e não pelo sinal de “muito”.

Já a palavra “orgulhoso”, usada no sentido de “orgulho”, poderia ser uma marca dessa interface, pois na Libras as duas apresentam o mesmo sinal, sendo diferenciadas pelo contexto. No caso, ele fez uma escolha inadequada ao português.

Desse modo Murilo traz consigo a marca da interface das línguas na utilização do “muito”. Observou-se também que em vez de usar o substantivo orgulho, usou o adjetivo orgulhoso, provavelmente, com a intenção de mostrar o quanto se sente orgulhoso na sua L1.

Observou-se que Murilo utiliza gírias próprias da fala de alunos ouvintes no seu texto com frequência como, por exemplo, “*quando na real*” e “*não dou bola*”, “*tipo que possa me ajudar*”. Nestes casos, o uso de gírias em textos escritos pelos alunos surdos não deve ser considerado uma falha que marque sua escrita, pois acontecem também em produções textuais de ouvintes, como também expressões equivocadas na norma padrão de escrita. Assim sendo, o ato de escrever não significa um exercício fácil para os ouvintes, tampouco, o ato de escrever é de domínio

de todas as pessoas que ouvem. Os ouvintes também necessitam desenvolver conhecimentos que são específicos da escrita. Como afirma Silva (2005), as produções discursivas na interação linguística são feitas pela figura que o indivíduo estabelece com seus interlocutores, ou seja, o aluno surdo pode sim adquirir as gírias da forma oral dos sujeitos ouvintes.

O texto de Murilo apresenta muitas conjugações de verbos flexionados adequadamente. Observa-se o emprego correto na 1ª pessoa do singular do presente do indicativo como em “*eu gosto de estudar*” “*às vezes fico com uma preguiça*” “*eu faço faxina*” ou na 1ª pessoa do pretérito perfeito representado em “*cheguei lá na escola e fiquei tímido*” “*fiz tudo com amigos*” ou, ainda, no pretérito imperfeito exemplificado na expressão “*sempre confiava nas pessoas*”. Constatam-se poucos casos de conjugações inadequadas com em “*saio quando os amigos me convida para ir algum lugar*”, uma vez que, de acordo com LP culta, ele deveria conjugar o verbo convidar na 3ª pessoa do plural para concordar com amigos e acrescentar a preposição “a” para escrever “a algum lugar”. Importa lembrar que nem sempre isso acontece e, muitas vezes, o surdo irá escrever verbos no infinitivo, uma vez que na LS os verbos não são flexionados como na LP. Algumas ‘falhas’ gramaticais são visíveis na composição do texto de Murilo, porém não impedem a compreensão textual. Um exemplo é a confusão do tempo verbal do presente do indicativo no emprego da regra da LP em começar a frase com letra maiúscula “*eu amor estudar como sempre*” “*e quem saber namorar*”.

Outro ponto que merece destaque no texto de Murilo é que ele utiliza elementos próprios da LP, os quais o surdo não utiliza quando sinaliza como o fato que em Libras não se utilizam sinais para artigos enquanto que na LP é uma exigência e, no caso da língua escrita, o aluno empregou esta classe gramatical de forma correta como em “*a escola é tão boa*”, “*tive uns problemas sérios*”, “*cheguei lá na escola*”, “*às vezes*”. Vale ressaltar que o nível de escrita que Murilo possui está de acordo com seu processo de aquisição de L2.

Acrescenta-se que, provavelmente, pelo fato de Murilo aceitar sua condição de surdo, pode ter contribuído de forma positiva seu processo de aprendizagem, como fica explícito na figura 2.

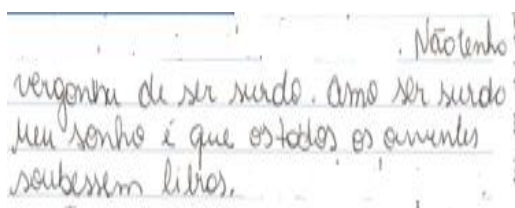


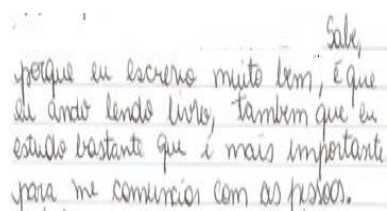
Figura 2

“Não tenho vergonha de ser surdo. Amo ser surdo. Meu sonho é que todos os ouvintes soubessem libras.”

Deste modo, Murilo demonstra-se confiante quando fala da importância da cultura surda em sua vida e de seu sonho de que todos saibam sobre a Libras. Salienta-se que, no decorrer do

texto, o jovem Murilo revela que o incentivo da família, a presença de intérprete na sala de aula e a própria procura por materiais de apoio para o aprendizado da L2 foram fatores que interferiram positivamente no seu processo de aprendizagem da língua.

Percebe-se no texto de Murilo, ilustrado na figura 3, seu esforço para realizar as atividades solicitadas e, principalmente, revela uma preocupação de que não basta apenas aprender o que a escola oferece, mas que o fato de confessar que escreve “muito bem”, servirá para se comunicar com as pessoas o que reforça a importância do uso da escrita e da leitura como prática social.

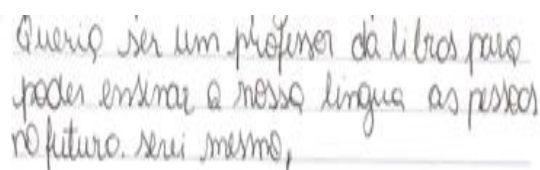


“Sabe, porque eu escrevo muito bem, é que eu ando lendo livro, também que eu estudo bastante que é importante para me comunicar com as pessoas.”

Figura 3

Este nível de letramento parte da força de vontade do próprio aluno em querer melhorar seu processo de escrita do português ao reconhecer que apenas obterá sucesso através das suas práticas de letramento e valoriza a leitura como processo contínuo ao dizer “ando lendo livro”, porém este não é o único fator que irá influenciar o seu nível de letramento. Ele não apenas decodifica as palavras, mas utiliza reflexões sociais dentro da sua escrita revelando-se um sujeito letrado ao confessar que ler e escrever servirão para sua comunicação com as pessoas, num mundo real.

Por fim, constata-se que os momentos vividos na escola que Murilo considerou como “bulling” ao contar que os colegas brigavam com ele no recreio ou que se sentia sozinho quando os colegas se afastavam dele. Ou, ainda, que se sentia culpado foram importantes porque mesmo com dificuldades, revela que conseguiu conhecer os verdadeiros amigos e confessa seus sonhos mais íntimos: conhecer alguém para poder namorar e que sua futura namorada não brinque com seus sentimentos. Sonha com uma profissão quando diz que quer ser professor de Libras para ensinar às pessoas no futuro. A figura 4 apresenta como Murilo encerra seu texto com esse desejo:



“Queria ser um professor de libras para poder ensinar a nossa língua as pessoas no futuro. Serei mesmo”.

Figura 4

Destaca-se disso, a forma como Murilo procurou interagir nesse contexto e inserir-se em novas e diferentes práticas e, através dos estudos e leituras que começou a fazer e ainda deseja foram e serão provocadores de possíveis mudanças, as quais têm o intuito de fazer com que ele, sujeito da sua própria história, possa transformar quando diz que quer ser professor para “*poder ensinar as pessoas no futuro*”, reforçado na sequência pela expressão “*serei mesmo*”, provavelmente com o desejo de que ouvintes compreendam a Libras como compreendem a língua dos ouvintes. Disso, inclui o saber compreender como o letramento é usado nos diferentes contextos, como é ensinado e como é aprendido.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O presente trabalho procurou analisar como as práticas sociais de letramento contribuem na construção escrita do aluno surdo a partir da produção textual. Nesse sentido, apesar de Murilo não escrever usando o gênero carta, os dados coletados mostraram evidências do perfil marcado por verdades reveladas, sonhos e desejos. Por isso talvez fosse melhor ter escolhido outro gênero. Ou fazer a análise a partir de outro ponto de vista

No escopo desse estudo, os resultados da pesquisa aqui apresentados mostram que existe uma consciência explícita de Murilo quanto a valorizar Libras, sua L1. Também apontam seu desejo de querer exercer uma profissão, a partir de ações já concretizadas, especialmente, quando revela o quanto lê e quer continuar lendo, buscando informações.

No que diz respeito à aquisição de línguas, segundo o que foi apresentado isso não fica evidente que o domínio do aluno surdo depende da sua exposição/contato com outros surdos e do apoio familiar e pedagógico.

Com a realização deste trabalho, percebemos que o processo de alfabetização e letramento depende das condições do aluno na aquisição da escrita e do suporte que ele recebe. Desta forma, é necessário repensar nas condições que vêm sendo oferecidas ao aluno surdo no seu processo de ensino e aprendizagem da escrita para que este processo tenha êxito.

Diante dessas constatações, nota-se a importância do processo de aquisição da Libras como L1 e da Língua Portuguesa como L2 pelo aluno surdo no processo de letramento.

É necessário que os pais e a escola estejam engajados na aprendizagem dos alunos surdos, dando o suporte necessário, pois incluir vai muito além do que apenas colocar o aluno na escola regular para que ele tenha um convívio social e sim dar o suporte para que ele tenha condições de realmente aprender.

Sob esse ponto de vista, confirma-se a importância de que a prática pedagógica

proporcione momentos em que haja reflexões por parte dos alunos em poder vislumbrar que todos podem aprender, sem discriminação.

Revela-se, neste trabalho, a importância de que o aluno seja levado a falar de si, de seu agir e até mesmo da certeza ou não de suas escolhas. Por meio desse encaminhamento metodológico, certamente, criam-se oportunidades para que ele se reconheça como sujeito ativo, também responsável pela própria formação.

Por fim, salienta-se a necessidade de colocar o discurso da verdadeira inclusão em prática em que a escola, os professores e a família se unam para o aluno ser realmente incluso na sala de aula e focando na aprendizagem do aluno, buscando metodologias para seu aprendizado e não apenas para uma decodificação da LP na modalidade escrita como salienta Marinho Silva (1999).

Os dados obtidos informam que é possível resgatar, através da produção de Murilo, a importância que o uso de práticas sociais da leitura e escrita, independente do gênero proposto.

Sem dúvida, o ponto alto do trabalho foi poder ler no texto de Murilo, suas reflexões, suas possíveis escolhas, o que demonstrou o quanto a leitura e escrita são importantes para seu futuro profissional, reiterando, assim, a necessidade da valorização de práticas de letramento, como grande suporte à constituição desse sujeito.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, V. D.; SOUZA, A. P. R. *Práticas de Letramento, Desenvolvimento textual e avaliação do professor*. Distúrb Comum, São Paulo, 22 (2): 117 – 126. Agosto, 2010.

BEHARES, L.E. *Rethinking the deaf child's relation to language*. Cadernos de Estudos Linguísticos, n. 33. Campinas: UNICAMP/IEL, p. 61-66, jul.-dez, 1997.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS e dá outras providências*. Brasília: 2002.

BROCHADO, S,M,D.A *Apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, UNESP, São Paulo, 2003.

CASTANHEIRA. M. L.; DIXON, C. N.; GREEN; J., *Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social*. Revista Portuguesa de Educação, 2007, 20(2), p. 7-38.

CRESWELL, J. W. Procedimentos Qualitativos. In: _____. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 21ª Ed. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2007. p. 184-210.

FERNADES, E. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNANDES, S. *É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação*. In: Atualidade da educação bilíngue para surdos. SKLIAR, Carlos (org.). Porto Alegre: Mediação, 1999.

FREIRE, A. M. da F. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos. In: SKLIAR, C. (org.) *Atualidade da educação bilíngue para surdos: Interfaces entre pedagogia e linguística*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

GUARINELLO, A. C. Letramento e *linguagem nas práticas escritas com sujeitos surdos*. In:

BERBERIAN, A. P.; ANGELIS, C. M. de; MASSI, G. de A. (Org.). Letramento: referências em saúde e educação. São Paulo: Plexus, 2006, p. 348- 366.

_____. *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus, 2007.

KARNOPP, L. & PEREIRA, M. *Leitura e Escrita no Contexto da Diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARINHO-SILVA, M. da P. *A construção de sentidos na escrita do sujeito surdo*. Mestrado em Educação na área de Psicologia Educacional. UNICAMP, 1999.

QUADROS, R. M. *Estudos Surdos IV*. Petrópolis: Editora Arara Azul Ltda., 2008.

QUADROS, R.; KARNOPP, L. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

QUADROS, R.; PIZZIO, A. L.; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. *Língua Brasileira de Sinais II*. Apostila do curso superior de Letras/LIBRAS. Florianópolis, UFSC, 2008.

RAMOS, C. R. *LIBRAS: A Língua de Sinais dos Surdos Brasileiros*. Revista da Feneis. Números 2. Rio de Janeiro. 1999.

SALLES, H. M. M. L. et al. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC/SEESP, 2004. V.1.

SÁNCHEZ, C. La lengua escrita: esse esquivo objeto de la pedagogía para sordos y oyentes. In: *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SILVA, M. da P. M. *A construção de sentidos na escrita do aluno surdo*. São Paulo: Plexus. 2001^a.

SILVA, I. I. R. *A representação do surdo pela escola e pela família: entre a (in)visibilização da diferença e da 'deficiência'*. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - IEL/ Departamento de Linguística Aplicada, Unicamp, Campinas.

SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SKUTNABB-KANGAS, T. *Linguistic Human Rights. A Prerequisite for Bilingualism*. In I. Ahlgren & K. Hyltenstam (eds.) *Bilingualism in Deaf Education International Studies on Sign Language*

and Communication of the Deaf. Vol. 27. Hamburg: Signum-Verl, 1994. 139-159.

SOARES, M B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STOKOE, W. *A dictionary of American Sign Language on linguistic principles*. Silver Spring, Md: Linstok Press, 1976.

TERVOORT, R.T. *Esoteric symbolism in the communication behaviour of young deaf children*. American Annals of the Deaf, n. 106, p. 436-80, 1961.

YIN, R. *Estudo de Caso*. Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman.2005.

Data de Recebimento: 09/09/2016 Data de Aprovação: 04/10/2016
--