

**A ESCRITA DE SURDOS:
COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS E GRAMATICAIS
EM PRÁTICAS INTERACIONAIS**

Francisca Maria Cerqueira da Silva (UFT)
francisca.cerqueira@gmail.com

Karylleila dos Santos Andrade Klinger (UFT)
karylleila@gmail.com

Vera Barros Brandão R. Garcia (UFT)
verabrgarcia@gmail.com

RESUMO

Este artigo versará sobre a competência comunicativa e gramatical na escrita de surdos em práticas interacionais, com um corpus de pesquisa coletado em meio midiático, a partir de mensagens de celular. Os sujeitos da pesquisa são alunos surdos de duas escolas públicas, uma do ensino fundamental e uma do ensino médio, da cidade de Marabá – PA. A análise das mensagens será realizada à luz da teoria da macrosociolinguística que trata sobre os estudos interacionais do discurso em qualquer domínio social, sobretudo na escola, onde há o contato de culturas e manifesta-se a convivência de mais de uma língua ou mais de uma variedade como ocorre no caso dos surdos que são usuários da língua de sinais e estão em processo de aprendizado da língua portuguesa configurando-se em uma situação de bilinguismo nesse espaço.

Palavras-chave:

Surdez. Escrita. Variação. Macrosociolinguística. Práticas interacionais.

1. Introdução

O contato com a comunidade surda na cidade de Marabá-PA, bem como o trabalho com esse público nas escolas por mais de dez anos, em sala comum e também em Sala de Recursos Multifuncional - SRM para o Atendimento Educacional Especializado - AEE, nos provocou as reflexões neste artigo esboçadas sobre as práticas de ensino da língua portuguesa para alunos com surdez, nos levando a pesquisar sobre o assunto e

procurar realizar as mudanças na nossa própria prática, referenciadas por pesquisadores da área da surdez cujos trabalhos são consultados para a organização deste artigo como Lacerda & Lodi (2010, 2011), Fernandes (2012), entre outros citados ao longo do trabalho e listados nas nossas referências, bem como pesquisadores da área da Sociolinguística que tratam dos estudos da Macrossociolinguística, como Bortoni-Ricardo (2005) que se baseia nos estudos de pesquisadores como John Gumperz (1996) e Fasold (1984, 1990), dentre outros.

As reflexões aqui discutidas serão feitas a partir das hipóteses de que (1) há lacunas nos procedimentos metodológicos de ensino da língua portuguesa para surdos; e (2) as dificuldades de compreensão dos surdos na leitura e produção textual são reflexo do ensino da língua escrita que privilegia vocábulos isolados. A partir dessas hipóteses surge a seguinte problemática: as práticas pedagógicas no ensino da língua escrita para surdos exploram as capacidades linguísticas desses sujeitos?

Para embasar as reflexões e proposições apresentadas neste artigo, bem como para o maior entendimento sobre o tema trazemos as discussões sobre a educação de surdos e os estudos linguísticos discutindo no tópico 1 sobre o “panorama da educação de surdos” na sociedade atual, e no tópico 2, a título de explicação sem nos determos de modo aprofundado, fazemos uma exposição sobre “a macrossociolinguística e as minorias linguísticas”, pois este grupo, as pessoas com surdez, é considerado um grupo minoritário (a partir da Lei Federal n.º 10.436/02), bem como no tópico em que discorreremos sobre os resultados e discussões apresentamos a análise da produção textual dos alunos surdos a partir da visão da macrossociolinguística, isto é, numa perspectiva sociológica, refletindo sobre a competência comunicativa e gramatical desses sujeitos.

O corpus de pesquisa consta de mensagens transmitidas em meio midiático, via celular, portanto, são produções escritas em práticas interacionais que revelam as competências comunicativas e gramaticais desses sujeitos na produção textual em língua portuguesa. Essas produções serão exploradas para discutir sobre as dificuldades dos surdos no aprendizado da língua escrita a partir da visão teórica da macrossociolinguística, descrever a variação linguístico-gramatical que ocorre na escrita desse sujeito, bem como discutir/refletir sobre a problemática do processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa para surdos, subjacente ao corpus, conforme nosso problema de pesquisa analisando as mensagens no aspecto da competência comunicativa e gramatical do surdo na escrita de textos em língua portuguesa.

2. Justificativa

A escrita de sujeitos surdos tem sido alvo de muitas discussões, desde o início da institucionalização da educação de surdos, no Brasil em 1857 com a instalação do INES⁸, no Rio de Janeiro, uma vez que por mais de um século insistiu-se em oralizar os surdos na tentativa de torná-los ouvintes, ou menos deficientes, de acordo com a visão patológica da surdez. O ensino da língua portuguesa, portanto, era baseado em métodos orais, com o treinamento repetitivo de fonemas, palavras e estruturas frasais, geralmente simples, para memorização, e conforme afirma Pereira (2011, p. 49), utilizando-se o método analítico, muito usado no ensino de línguas estrangeiras, mas muito criticado, e que se mostrou ineficiente também para o aprendizado de alunos com surdez.

Desse modo, no ensino da escrita utilizava-se a mesma metodologia, assim como a concepção de escrita era a mesma que predominava no ensino de alunos ouvintes, ou seja, a escrita como a transcrição gráfica de unidades sonoras, como ressalta Ferreiro (1995 *apud* PEREIRA, 2011, p. 49). Assim, no ensino da língua escrita para os surdos a tendência era a simplificação de textos, a desestruturação do mesmo em palavras e frases curtas, isto é, segmentando o texto, estruturas sintáticas simplificadas, em um processo mecânico, em virtude da visão que representava os surdos como sujeitos “incapazes de atribuir sentido à leitura e de produzir sentido na escrita.” (PEREIRA, 2011, p. 51).

Pereira (2011, p. 51) ressalta, no trecho abaixo, características que ainda hoje são observadas na competência leitora e na produção textual dos surdos de maneira geral:

A leitura se caracterizava por decodificação sem compreensão e na escrita predominavam frases simples e curtas, com maior número de palavras de conteúdo – nomes e verbos – e menor número de vocábulos funcionais – artigos, preposições e conjunções (MARCHESI, 1991; LANE, HOFFMEISTER & BAHAN, 1996). Além disso, observam-se dificuldades no uso das flexões, da concordância e na ordenação dos vocábulos nas frases.

O método que enfatizava o treinamento de fonemas, sílabas, vocábulos com o objetivo de estabelecer a relação fonema-grafema resultou em sujeitos surdos com dificuldades tão gerais na compreensão e produção de textos escritos que essas dificuldades começaram a ser atribuídas à surdez quando, na verdade, o problema está nos métodos de ensino, na

⁸ INES: Instituto Nacional de Educação de Surdos.

abordagem educacional (oralista⁹), nas concepções de linguagem e língua, bem como nas de leitura e escrita adotadas. Conforme explica Lodi & Pereira (2011, p. 34 e 35), ainda atualmente no processo de alfabetização das crianças surdas, “treinam-se os fonemas, as sílabas e os vocábulos que serão depois trabalhados na escrita”. Este processo se dá, portanto, “por meio do ensino de vocábulos combinados em frases descontextualizadas”. Não há, pois, práticas de leitura e escrita para esses sujeitos na escola, o que resulta em surdos com “pouca ou nenhuma familiaridade com o português” que apenas conseguem codificar e decodificar os símbolos gráficos sem extrair nenhum significado.

O corpus que analisamos neste trabalho demonstra essas mesmas características conforme discutem diversos trabalhos, como os de Pereira (2011), Lacerda e Lodi (2010), Albres & Santiago (2012), com relação à problemática da educação de surdos, principalmente, no que se refere à leitura e escrita. Baseamo-nos ainda em Bortoni (2005, p. 150), que nos fala sobre a Macrossociolinguística ressaltando que esta ocupa-se do processo da comunicação humana e, portanto, da “questão do contato de culturas nas diversas instituições, especialmente na escola, seja este manifesto na convivência de mais de uma língua ou de mais de uma variedade, isto é em ambiente bilíngue ou bidialetal”, o que caracteriza a situação dos surdos nas escolas atualmente.

Portanto, a relevância da discussão que fazemos neste trabalho está no fato de demonstrar que, conforme aponta Lodi (2004, *apud* LODI & LACERDA, 2010, p. 159), “o surdo pode dialogar com a escrita, fazer suas próprias leituras, construir seus sentidos” e tornar-se interlocutor a partir de suas próprias histórias, ampliando sua leitura de mundo e sua dimensão discursiva e, ainda que, é possível, a partir da mudança das práticas de ensino para alfabetização e letramento, os surdos aprenderem a língua oral-auditiva, na modalidade escrita, e como segunda língua, de modo eficiente, o que os tornará sujeitos realmente bilíngues.

⁹ O método oralista no ensino de surdos foi estabelecido em 1880, no Congresso de Milão, quando se proibiu a Língua de Sinais nas escolas de surdos. Essa abordagem durou cerca de cem anos trazendo grandes prejuízos para o desenvolvimento das pessoas surdas. (SKLIAR, 1998, p. 16).

3. Educação de surdos e os estudos linguísticos

3.1. Panorama da educação de surdos

A educação de surdos atualmente no Brasil e no mundo está pautada numa abordagem bilíngue. O bilinguismo para os sujeitos surdos constitui-se no domínio ou competência comunicativa em duas línguas, a língua de sinais (primeira língua para o indivíduo surdo – L1) e a língua oral-auditiva (segunda língua – L2), no caso dos surdos brasileiros a Libras – língua brasileira de sinais e a língua portuguesa.

Desse modo, para que o surdo se torne um sujeito bilíngue, competente tanto na sua língua natural quanto na segunda língua, há a necessidade de se inserir esse sujeito em ambientes de aprendizagem que respeitem a sua diferença linguística e cultural. Um ambiente onde este sujeito possa interagir com seus pares, outros sujeitos surdos usuários da Língua de Sinais, e assim possa desenvolver-se primeiramente na sua língua natural, para ter a possibilidade de aprender uma segunda língua, no nosso contexto, a língua portuguesa.

Havemos, no entanto, de considerar que uma educação bilíngue para alunos com surdez, no atual paradigma da inclusão ainda não se faz efetiva. Para se desenvolver linguisticamente um indivíduo precisa desde tenra idade interagir numa comunidade linguística, o que não acontece com os surdos, em sua maioria, pois que segundo as estatísticas, somente 5% das crianças surdas são filhas de pais surdos e tem a possibilidade de desenvolver a língua de sinais natural e espontaneamente. Outras 95% nascem em famílias ouvintes que não sabem e, às vezes, até rejeitam a língua de sinais.

Nessa situação, as crianças surdas filhas de pais ouvintes quando chegam à escola, aos 5 ou 6 anos de idade, com defasagem em todo o seu desenvolvimento psíquico-intelectual por não ter desenvolvido a linguagem – pois não tiveram acesso a língua portuguesa (a língua oral-auditiva) devido a sua restrição auditiva e nem a língua de sinais (língua viso-espacial) pela falta de contato com usuários dessa língua – encontram uma situação talvez ainda mais agravante. Um ambiente linguístico ao qual o surdo não tem acesso, pois professores e colegas se comunicam somente na língua oral-auditiva, instruções escolares são ministradas somente nesta língua desconhecida para os surdos; surdos em meio a colegas ouvintes, sem possibilidade de interagir com seus pares. O resultado tem sido uma situação de isolamento linguístico, conforme afirma Slomski (2011, p. 69):

[...] a criança surda vive numa situação que pode ser caracterizada como de isolamento linguístico, porque não recebe a informação (“input” linguístico da língua sinalizada) de que necessita para adquirir naturalmente um sistema linguístico.

Poucas escolas pelo país estão adequadas para atender alunos surdos, pois a Lei Federal 10.436/2002 (BRASIL, 2002), regulamentada pelo Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005) prevê que as escolas tenham professores bilíngues para que a instrução seja dada em língua de sinais, e na falta de professores bilíngues que haja intérpretes de língua de sinais, e ainda que a língua portuguesa seja ensinada como segunda língua. No entanto, a situação dos surdos nas escolas é bem diferente disso. E o resultado é gravíssimo, conforme afirma Lacerda (2006, p. 176):

Ao final de anos de escolarização, a criança recebe o certificado escolar sem que tenha sido minimamente preparada para alcançar os conhecimentos que ela teria potencial para alcançar (em muitos casos, termina a oitava série com conhecimentos de língua portuguesa e matemática compatíveis com a terceira série). Esta realidade é gravíssima e tem se repetido no Brasil, a cada ano. Torna-se urgente intervir e modificar estes fatos.

O texto do qual foi retirada a citação acima é de 2006, mas a situação atual ainda não mudou, conforme mostram vários trabalhos sobre o tema, inclusive da mesma autora, citados ao longo deste artigo. Mesmo nos espaços pensados pelo MEC (Ministério da Educação) como paliativo para a falta de profissionais habilitados para ensinar o surdo na escola comum, que são os espaços identificados como Salas de Recursos Multifuncionais, onde ocorre o Atendimento Educacional Especializado-AEE, a problemática continua, pois mesmo nestes espaços muitas vezes o profissional que lá atua não tem domínio da Língua de Sinais e nem das estratégias de ensino de segunda língua para o ensino da língua portuguesa.

Desse modo, há desafios a serem enfrentados frente às divergências que existem nas representações sociais sobre a conceituação de bilinguismo na escola e para se elaborar um programa de ensino bilíngue para surdos dentro de uma proposta de educação inclusiva. Somente após a escola conseguir fazer estes ajustes é que a educação de surdos poderá ser efetiva, diferente da situação que temos hoje. Segundo Albres & Santiago (2012, p. 287): “[...] não é discriminação matricular o aluno surdo em uma escola só para surdos, todavia o é, matriculá-lo em escola regular e não proporcionar as reais condições para uma educação de qualidade”.

É nesse contexto, uma escola sem as reais condições de atendimento às suas especificidades linguísticas, que os surdos tem tentado, ou lhe tem sido imposto, aprender língua portuguesa e os registros históricos

tem mostrado que na sua grande maioria os surdos não se tornam competentes nesta segunda língua. Não se tornam leitores competentes e muito menos escritores competentes. Desde que se iniciou e institucionalizou uma educação de surdos no Brasil, esta se pautou na premissa do aprendizado da língua oral-auditiva, ora se usa a língua de sinais somente com o objetivo de ensinar a língua portuguesa (método combinado – sinais e língua oral – até 1880), ora se proíbe a língua de sinais e se ensina somente a língua oral-auditiva (método oralista - após 1880¹⁰). A partir da década de 1980 há o retorno da língua de sinais para a educação de surdos, nas escolas especiais, e começa a se delinear uma educação bilíngue que toma força no final da década de 1990, paralela ao advento da inclusão, e é oficializada no ano 2002, com a Lei 10.436/02, que, entretanto, até os dias atuais se mantém envolta em discrepâncias e incertezas.

Percebe-se que ao longo da história da educação de surdos, nunca se considerou a especificidade linguística deste sujeito. Daí a maioria dos surdos passarem pela escola sem se tornarem realmente competentes na segunda língua. O que se torna mais pungente hoje com a inclusão de alunos surdos nas escolas comuns, juntos com ouvintes e sem as adequações necessárias para que o surdo se desenvolva linguisticamente. E daí também a luta dos surdos por escolas bilíngues, espaços onde haverá realmente a possibilidade para que o surdo aprenda a sua primeira língua e com ela consiga se desenvolver para conseguir aprender a segunda língua, a língua portuguesa. Nesse sentido, Albres & Santiago (2012) dizem que:

[...] a inclusão e educação bilíngue de surdos são perfeitamente compatíveis. No entanto, para uma inclusão de surdos que considere seriamente a sua especificidade, o modelo atual de inclusão não pode continuar como único modelo. Os surdos não querem ser vistos como “outra categoria de deficientes”, mas ao invés disso, serem considerados “uma minoria social e linguística”.

Portanto, conforme afirmam as autoras, colocar os surdos em escola de ouvintes não é discriminação, mas o é não proporcionar as condições para uma educação bilíngue de qualidade possibilitando o desenvolvimento linguístico, cultural, cognitivo e psicológico desses sujeitos levando em conta sua identidade e cultura.

¹⁰ Em 1880, num congresso mundial sobre educação de surdos, em Milão na Itália, decide-se proibir a língua de sinais nas escolas e passa-se a ensinar somente a língua oral - abordagem conhecida como oralismo que vigorou por cerca de cem anos.

4. *A macrossociolinguística e as minorias linguísticas*

De maneira geral, de acordo com Mollica (2008), a sociolinguística revela-se enquanto ramo da linguística que estuda a língua do ponto de vista de sua ligação com a sociedade, seja por um recorte geográfico, social ou histórico. Esta ciência trabalha com a diversidade linguística, associando as influências extralinguísticas à língua. Seus estudos podem ser divididos entre a macrossociolinguística e a microssociolinguística. O crescimento de estudos na área da Sociolinguística tem sido uma grande contribuição para que possa ser fomentada a desconstrução da ideia de homogeneidade linguística.

Monteiro (2000) explica que a sociolinguística pode ser compreendida a partir de duas perspectivas diferentes de estudo: a macrossociolinguística e a microssociolinguística. A primeira trata das relações entre a sociedade e as línguas como um todo, discutindo questões como as consequências do multilinguismo no desenvolvimento econômico e as prováveis políticas linguísticas que um governo pode adotar; a segunda analisa os efeitos dos fatores sociais sobre as estruturas linguísticas.

Neste artigo, procurou-se enfocar a primeira perspectiva, visto que a macrossociolinguística trabalha as relações entre a língua e a sociedade de forma mais ampla. Desse modo, ocupa-se também do bilinguismo, dos problemas que atingem as línguas minoritárias, entre outros, o que inclui as questões relacionadas à educação de surdos, pois os surdos, como já dito, fazem parte de um grupo linguístico minoritário, portanto um grupo que usa uma língua diferente da língua majoritária e tem como obrigação legal (Lei Fed. 10.436/02) aprender esta língua e, portanto, tornar-se bilíngue.

As pessoas surdas atualmente se constituem enquanto grupo reconhecido como uma comunidade que possui identidade, cultura e língua que lhes são próprios e de acordo com Kelman (2008, p. 88) “[...] o tema da surdez é hoje abordado como uma manifestação de uma particularidade cultural dentro de um contexto multicultural”. Os surdos e os ouvintes encontram-se imersos em um mesmo espaço físico, compartilhando culturas, a cultura surda e a cultura ouvinte. Além disso, os aspectos de ambas as culturas se mesclam, o que torna os surdos indivíduos multiculturais.

O que define a comunidade surda como uma minoria é a língua, visto que esta é diferente da sociedade majoritária, do mesmo modo que as outras minorias linguísticas também o são. A minoria linguística sur-

da, entretanto, por muitas vezes não ter uma tradição cultural sólida e definida, e por não querer ser como os ouvintes, é vista como diferente da situação das outras minorias linguísticas, que costumam se esforçar para estarem inclusas na sociedade majoritária.

Como bem diz Albres (2012, p. 287):

O desafio da educação de surdos é principalmente promover a instrução, a formação moral, intelectual e afetiva respeitando a diferença linguística desse alunado. Reconhecendo seu pertencimento à minoria linguística e buscando estratégias para uma educação de qualidade.

De acordo com Karnopp (2012, p. 227), os surdos, como grupo minoritário, não somente de um ponto de vista numérico ou estatístico, porém de uma perspectiva também sociológica, é um grupo não dominante e oprimido. Assim, o tipo de prática linguística que tem sido dominante nas relações entre língua de sinais e língua portuguesa é a de que esta é superior àquela.

Esta situação linguística foi pontuada por Karnopp (2012, p. 227):

[...] se observa que a língua de sinais é inferiorizada e descaracterizada no contexto escolar, utilizada como ferramenta para o aprendizado do português. Na escola, busca-se uma correspondência estreita entre a língua portuguesa e a língua de sinais, subordinando os sinais à estrutura sintática da língua portuguesa; consequentemente sinais são inventados, a língua de sinais é artificializada e a escrita do português é imposta aos surdos sem considerar a diferença linguística e cultural dos mesmos.

Para que essa situação deixe de existir, e os surdos possam avançar no processo de letramento e consequente apropriação das regras gramaticais inerentes à escrita, deve começar a haver uma valorização da língua que este domina, compreendendo que o surdo pode adquirir outra língua, sem que se desconsidere sua identidade cultural e linguística.

A libras é utilizada pelas comunidades surdas para a comunicação face a face, mas como vivem em contextos sociais em que a maioria das pessoas são ouvintes, os surdos usuários da LIBRAS precisam aprender o português na modalidade escrita para poderem garantir seus direitos de cidadania.

Nessa perspectiva, conforme Kleiman (1995, p. 20), o letramento pressupõe um trabalho de inserção dos estudantes nas práticas sociais que se concretizam por meio da linguagem. Ou seja, pressupõe que se tomem como objeto de ensino os diversos gêneros textuais que circulam

na sociedade. Entretanto, é necessário que haja mudanças nas práticas de letramento na escola, pois conforme ressalta a autora:

Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente percebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes.

Dessa forma, fica evidente que se forem levadas em consideração as suas especificidades linguísticas, os surdos poderão se beneficiar da proposta pedagógica do letramento, pois se esta propicia ganhos significativos para os estudantes em geral, para os estudantes surdos os ganhos podem ser ainda mais significativos.

5. Procedimentos metodológicos

Para este estudo, utilizamos uma abordagem metodológica qualitativa, e quanto aos objetivos esta pesquisa caracteriza-se como descritiva, pois descrevemos as variações linguístico-gramaticais que ocorrem na escrita de alunos surdos, no contexto pesquisado. Quanto aos procedimentos técnicos consiste em um estudo de caso, uma vez que utilizamos como corpus de pesquisa as produções de textos (mensagens de celular) de alunos surdos. As mensagens analisadas para este trabalho foram coletadas em contextos interacionais professora/alunos surdos. Os sujeitos produtores dos textos das mensagens, no período da coleta (2012, 2013) eram alunos de ensino fundamental segundo segmento (6.º ao 9.º ano) e ensino médio, de duas escolas públicas na cidade de Marabá – PA.

Foram retirados os nomes dos alunos e colocados apenas iniciais trocadas ou nomes fictícios para que não se identifique os informantes do corpus ora analisado, uma vez que este é usado apenas com o fim de se descrever a variação linguístico-gramatical que ocorre, em virtude, conforme se vem discutindo ao longo deste artigo, das práticas de ensino não adequadas às especificidades linguísticas dos surdos.

Separamos as mensagens em grupos, pois de cada informante há pelo menos dois textos, de modo que os grupos se constituem do conteú-

do de duas ou mais mensagens. Portanto, para descrever a variação linguístico-gramatical, e evidenciar os demais objetivos elencados para este trabalho, fazemos considerações com relação à competência comunicativa e gramatical nos textos analisados.

6. Resultados e discussões

Os trechos de mensagens mostrados a seguir evidenciam a problemática envolvida no ensino da modalidade escrita da língua portuguesa para surdos, pois demonstram que a escrita tanto de surdos com nível de escolarização de ensino fundamental quanto daqueles já em vias de conclusão do ensino médio, apresenta lacunas linguístico-gramaticais similares.

Tais lacunas poderiam ser preenchidas se o processo de ensino e aprendizagem levasse em consideração as especificidades desses sujeitos. Por exemplo, a necessidade de estratégias específicas à sua condição de adquirir a língua visualmente e não auditivamente como a maioria; práticas pedagógicas que considerem os aspectos linguísticos discursivos das práticas interacionais vivenciadas no seu dia-a-dia; bem como práticas que os coloquem frente aos desafios de leitura e escrita em contextos significativos, com textos completos que possam avançar do curto e simples ao longo e complexo e não com práticas que consideram o surdo incapaz de aprender a estrutura da língua escrita.

6.1. Análise da produção textual nas mensagens de celular de alunos surdos do ensino fundamental e médio

Mensagens	Competências comunicativas e gramaticais
1.- BOA NOITE! AMANHA ESCOLA SIM E NÃO RESP! Amanhã vai escola resp! W. 2.- BOM DIA HOJE TEM ESCOLA SIM OU NÃO – RESP! 3.- BOM DIA EU ESTOU ESCOL JA	1. Pode-se perceber a intencionalidade do(a) aluno(a) de perguntar se haverá aula ou não no dia seguinte ao que está sendo enviada a mensagem. No entanto, são evidentes os problemas na estruturação da sentença. 2 e 3. Observa-se que o (a) aluno(a) sabe bem o que deseja perguntar, apesar da não utilização do ponto de interrogação e da troca da palavra <i>aula</i> por <i>escola</i> . 4. Nesta mensagem a informação de que (a) aluno(a) vai para a escola no dia seguinte é clara para o interlocutor, apesar do equívoco na escrita da palavra “escola” / (escato). Percebe-se que há um conhecimento lexical restrito com repetição de vocabulário. Por exemplo, faz confusão com uso

<p>VEM SIM OU NÃO – RESP!</p> <p>4.- Oi eu ir manha escato – resp!</p>	<p>dos vocábulos <i>escola/aula e escola/escato</i>.</p> <p>Percebe-se o conhecimento que o aluno tem dos advérbios de tempo, entretanto, as expressões “Bom dia” e “boa noite” são as únicas que trazem uma estrutura completa. Numa das mensagens, ignora o uso da conjunção alternativa OU e o uso do ponto de interrogação para realizar a pergunta; e usa indiscriminadamente o ponto de exclamação.</p> <p>Não realiza a flexão verbal (Oi eu <i>ir</i> manha escato – resp!).</p>
------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Grupo 01: (aluno(a) 1º ano E.M.)

<p>Mensagens</p> <p>1.- Sou nome: S. surda resp?</p> <p>2. - →, *, OLA TUDO BEM!!!!</p> <p>- , * ‘ ’, FELIZ NATAL!!!</p> <p>- , * “ ” *, BOA NOITE!!</p> <p>- “ “ “JC” “ “ TA RESP!</p>	<p>Competências comunicativas e gramaticais</p> <p>1.Compreende-se que o escritor quer identificar-se para o interlocutor, entretanto em lugar da expressão “eu sou fulano” ou “meu nome é” utiliza “<i>Sou nome</i>” misturando as duas expressões demonstrando o pouco conhecimento do vocabulário da língua.</p> <p>2.O aluno(a) na segunda mensagem resolveu iniciar a sua fala com uma sequência de caracteres tipográficos que traduz ou quer transmitir o estado psicológico, emotivo de quem o emprega, por meio de ícones ilustrativos, chamados “emoticons” (: - →, *, - , * ‘ ’,- , * “ ” *, - “ “ “JC” “ “). Percebe-se uma tentativa de criar os ícones apenas com os caracteres do teclado, demonstrando que está atento ao mundo digital.</p> <p>As sentenças escolhidas, na segunda mensagem, as quais estão escritas em letras maiúsculas, são coerentes, entretanto, não podemos dizer que se trata de uso efetivo da língua, pois são estruturas prontas de uso corrente que foram apenas memorizadas, por isso não há nenhum outro item lexical.</p> <p>A construção da sentença como um todo está em desacordo com as regras do sistema da língua portuguesa (<i>sou nome: S. surda resp?</i>). Quanto ao ponto de interrogação percebe-se que o(a) aluno(a) não possui o domínio sobre o uso.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Grupo 02: (aluno(a) do 7º ano E. F.)

<p>Mensagens</p> <p>- Eu estou esperança aqui f28. G. Me pegar mim</p> <p>- Ok, obrigada eu ir vou ôni-bus.</p> <p>- Oi vcta saudade mtoss eu sou G.*_* boa noite bjs Vcsumui ok</p>	<p>Competências comunicativas e gramaticais</p> <p>Observa-se que o aluno(a) sabe se comportar no contexto em que interage, o mundo digital, por exemplo, com o uso das abreviações (<i>vc, mtoss</i>), também se observa a presença de ícones ilustrativos, os emoticons (* ? *) (* - *) para marcar a interação via mensagem escrita.</p> <p>A compreensão da mensagem que o (a) aluno(a) está tentando transmitir talvez só seja possível a compreensão para quem está inserido no contexto situacional, vis-</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>- oi tol bem? Marina bom saude meu numeros sou G. *.* boa tarde bjoss.</p> <p>- VC COIPA JÁ FOTOS LEMBRO BELÉM - RESP?</p> <p>- VC TER AULA UFPA HOJE SÓ PEDRO OU RITA - RESP?</p> <p>- VC VAI AMANHÃ FESTA KATIA C. NAÕ OU SIM - RESP?</p> <p>- VC CADÊ FOTOS LEMBRO JÁ COIPA GUARDA NAÕ OU SIM? BOM DIA BJOS - RESP?</p> <p>- EU MINHA CADÊ FOTOS GUARDA VC LEMBRO BELÉM VC JÁ COIPA CD FOTOS - RESP?</p>	<p>to que quem está fora do contexto não consegue produzir significado a partir do que lê, por exemplo, na mensagem “VC TER AULA UFPA HOJE SÓ PEDRO OU RITA – RESP?”</p> <p>Entretanto, embora o aluno (a) possa muitas vezes identificar significados de palavras, não consegue fazer uso efetivo da língua como observa-se no trecho a seguir: <i>EU MINHA CADÊ FOTOS GUARDA VC LEMBRO BELÉM VC JÁ COIPA CD FOTOS – RESP?</i></p> <p>Como se observa de modo geral em todos os textos há um conhecimento restrito do léxico da língua.</p> <p>As abreviaturas foram exploradas no texto para dar maior velocidade à comunicação, visto que se trata de um texto digital, onde as falas são registradas com rapidez (folha 28¹¹/ “f28”; vc; estou/“tol”; bjoss; resp), mostrando que o escritor neste caso já se apropriou desta linguagem.</p> <p>Observa-se uma confusão na ordem das sentenças, o que se atribui ao fato de que a estrutura de língua que o surdo tem internalizada é a estrutura da Libras.</p> <p>Portanto é a marca da estrutura da Libras que também é revelada na falta do uso dos conectivos (preposições, conjunções, artigos, etc.) revelando que o escritor não se apropriou da estrutura gramatical da língua portuguesa.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Grupo 03: (aluno(a) 3.º ano do E.M.)

<p>Mensagens:</p> <p>Ja pra casa agora cheguei eu vi ig.a~u campo sititio pica pau parece mulher bem feito saci per~r~ teu igual kkkkkkkkkkkk</p> <p>2. Da nada ..Boa noite..</p> <p>L. rir muitos</p> <p>Beijos</p>	<p>Competências comunicativas e gramaticais</p> <p>1. A mensagem parece ser uma piada, mas há uma imensa confusão na organização das sentenças impedindo a compreensão da ideia que pretendia ser transmitida no texto, embora o escritor se mostre à vontade com o uso do gênero digital; compreendendo que a repetição da letra “K”, representa uma gargalhada.</p> <p>2. Entende-se que o(a) aluno(a) quis transmitir em sua mensagem o agradecimento por algo com a expressão que deveria ser “de nada” ou “por nada” (<i>Da nada</i>).</p> <p>Nas duas mensagens há uma óbvia restrição de vocabulário.</p> <p>1. Não faz nenhuma tentativa de uso da acentuação e nem do uso de pontuação no primeiro texto, entretanto é importante perceber que os verbos foram flexionados, deixando claro que o(a) aluno(a) tem noção de flexão dos verbos no presente e no</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

¹¹ Folha 28 refere-se a um endereço. Uma designação para nome de rua na cidade locus da pesquisa.

	<p>pretérito (<i>cheguei; vi; parece/”parence”</i>).</p> <p>2. O(a) aluno(a) emprega o advérbio (<i>rir muitos</i>) em seu texto de forma inadequada, fazendo uma tentativa de uso do plural, mostrando que tem consciência da necessidade desse aspecto gramatical, entretanto, o texto mostra claramente que não há um domínio de tal uso.</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Grupo 04 (Surdo(a) do 2.º ano do E. M.)

É importante pontuar que os surdos produtores dos textos aqui analisados, estão familiarizados com o uso do celular utilizado para troca de mensagens escritas, e embora não esteja em discussão o uso dessa ferramenta, é inegável que ela aproxima o surdo da língua portuguesa escrita, facilitando as práticas interacionais através de um recurso totalmente visual, pois no aprendizado da língua o surdo apoia-se no aspecto visual da escrita. Desse modo, conforme afirma Gesueli (2012, p. 173), é necessária uma reflexão sobre o distanciamento da noção de escrita como representativa da oralidade (concepção grafocêntrica), pois o processo de aquisição da escrita pelo surdo não está centrado na relação da escrita com a oralidade e sim com “as ações que se fazem com e sobre a língua como práticas discursivas”. E destaca ainda “pelo fato de não ouvir o surdo apoia-se menos e indiretamente na relação oralidade/escrita tornando possível considerar o aspecto visual da escrita como um fator relevante no processo de sua aquisição”.

Lacerda & Lodi (2010, p. 157), relatando uma experiência de ensino do português para crianças surdas ressaltam que:

No caso das crianças surdas não usuárias da linguagem oral, estratégias orais não eram utilizadas e, respeitadas em sua diferença, realizavam suas produções por meio de estratégias unicamente visuais, com negociações de sentido realizadas apenas em Libras. Os modos de apropriação da escrita do português nestes casos eram diversos e apoiados em outros aspectos.

A análise dos textos aqui considerados evidencia que, independente do tempo de interação com textos escolares, esses alunos apresentam um vocabulário restrito aliado às dificuldades com as regras da gramática normativa (pontuação, acentuação, estrutura frasal, etc.), o que impede a construção de um texto mais elaborado. Evidencia ainda que a problemática do ensino da língua portuguesa faz com que os surdos terminem sua trajetória no ensino básico sem vencer as dificuldades com a escrita da segunda língua.

Como já mencionado, à luz da macrossociolinguística esse grupo, o de pessoas com surdez, é uma minoria linguística, isto é, um grupo

usuário de outra língua e, portanto, é papel da escola compreender que esse sujeito passa por estágios de interlíngua¹² no processo de aquisição da língua portuguesa, segunda língua para ele, e é também seu papel facilitar a competência comunicativa desses sujeitos. Nesse sentido, Bortoni (2004, p.74), acrescenta ao conceito de Competência Comunicativa proposto por Dell Hymes (1966), a noção de *recursos comunicativos*, dizendo que: “o falante”, - no contexto em discussão, podemos dizer “o surdo” – “precisa dispor de recursos comunicativos de diversas naturezas: recursos gramaticais, de vocabulário, de estratégias retórico-discursivas, etc. [...] para fazer uso da escrita, em gêneros textuais mais complexos.”.

Desse modo, percebe-se que o que falta na escrita dos sujeitos surdos aqui analisados são exatamente esses recursos comunicativos, os quais “definem o uso linguístico adequado a cada gênero textual, a cada tarefa comunicativa, a cada tipo de interação.”. (BORTONI, 2004, p. 75)

7. Considerações finais

Para finalizar, mas não esgotando essa discussão, ressaltamos que, conforme coloca Bortoni (2004, p. 78), a escola, tem como tarefa educativa, em relação à língua materna, criar as possibilidades para o desenvolvimento da competência comunicativa para que o educando “possa usar, com segurança, os recursos comunicativos que forem necessários para desempenhar-se bem nos contextos sociais em que interage”.

Um processo de ensino que considerasse práticas discursivas cotidianas da interação entre alunos surdos, ou entre aluno e professor ou familiares, poderia ter como resultado a aquisição de recursos comunicativos mais amplos, pois seria um processo dentro de um contexto significativo de uso da língua, pois como ressalta Gesueli (2012, p. 176), “é preciso que o aluno faça uso da linguagem, ou seja, que assuma o papel de autor-leitor”.

Ao longo do tempo tem se alegado que a produção textual do surdo tem que ser aceita da forma como se apresenta, pois são as marcas da estrutura da língua que o surdo tem internalizada, a língua de sinais, que aparecem em seu texto. Entretanto, é fato que todas as pessoas tem inter-

¹² Para saber mais sobre os estágios de interlíngua por que passam os surdos, uma bibliografia que pode ser consultada é *Ideias para ensinar português para alunos surdos/ Ronice Muller Quadros, Magali L. P. Schmiedt. – Brasília: MEC, SEESP, 2006.*

nalizadas as estruturas de sua língua materna e isso não é impeditivo para que aprenda uma segunda língua.

Desse modo, acreditamos que o texto dos surdos em sua maioria se apresenta dessa forma, porque falta a este sujeito apropriar-se da estrutura da segunda língua que está lhe sendo apresentada e, conforme discutido ao longo deste trabalho, em virtude das práticas metodológicas de ensino que não tem sido efetivas e nem eficientes. Portanto, entendemos a partir de todo o estudo realizado para este trabalho que é possível ao sujeito surdo apropriar-se dos recursos comunicativos (léxico, recursos gramaticais, etc.) para desempenhar-se competentemente nas práticas sociais de leitura e escrita em língua portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBRES, Neiva de Aquino; SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres. Educação Bilíngue: respeito à especificidade linguística dos alunos surdos. In: _____. *Contrapontos da Educação Especial*. São Carlos. Pedro e João Editores, 2012.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris: *Nós chegemu na escola, e agora?* Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais (libras) e dá outras providências. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtm> Acesso em: 25-02-2014.

GESUELI, Maria Zilda. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: _____. *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KARNOPP, Lodenir Becker. Concepções de leitura e de escrita na educação de surdos. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; HARRISON, Kathryn, Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de. (Orgs.). *Leitura e escrita: no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2011.

_____. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: _____. *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KELMAN, Celeste A. Multiculturalismo e surdez: uma questão de respeito às culturas minoritárias. In: FERNANDES, Eulália (Org.). Surdez e bilinguismo. Porto Alegre: Mediação, 2008.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

_____; LODI, Ana Cláudia Balieiro. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: _____. Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luísa. *Introdução à sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2008.

MONTEIRO, J. L. *Para compreender Labov*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Reflexões sobre a escrita de alunos surdos expostos à abordagem bilíngue de educação. In: _____. Desafios para um nova escola: Um olhar sobre o processo ensino-aprendizagem de surdos. João Pessoa: UFPB, 2011.

ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2009.

SKLIAR, Carlos (Org.). A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2011.

SLOMSKI, Vilma Geni. Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas. Curitiba: Juruá, 2011.