



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

O Processo de Letramento do Aluno Surdo e a Questão dos Gêneros do Discurso

Ivani Rodrigues Silva
Zélia Z. L. de C. Bittencourt
Zilda Maria Gesueli

Como citar: SILVA, I. R.; BITTENCOURT, Z. Z. L. C; GESUELI, Z. M. O Processo de Letramento do Aluno Surdo e a Questão dos Gêneros do Discurso. *In:* GIROTO, C. R. M; MARTINS, S. E. S. O; BERBERIAN, A. P. (Org.). **Surdez e Educação Inclusiva**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 171-187. DOI: <https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-315-1.p171-187>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

O PROCESSO DE LETRAMENTO DO ALUNO SURDO E A QUESTÃO DOS GÊNEROS DO DISCURSO

Ivani Rodrigues Silva

Zélia Z. L. de C. Bittencourt

Zilda Maria Gesueli

INTRODUÇÃO

As dificuldades em relação ao ensino/aprendizagem de sujeitos surdos tem demandado, por parte da escola e da clínica, mudanças de postura, uma vez que mais recentemente a concepção de surdo e surdez tem sido rediscutida, problematizando algumas certezas desta área. O resultado dessas discussões (re)colocam o sujeito surdo sob a ótica da diferença e não mais como o sujeito patológico, que necessita ser normalizado para fazer parte da sociedade (SKLIAR, 1998). A partir dessa visão da surdez como diferença, várias pesquisas surgem com o intuito de encontrar possíveis respostas a essa situação complexa vivenciada pelos surdos no contexto escolar após a inclusão (CAVALCANTI; SILVA, 2007; GESUELI, 2003; 2006; SILVA, 2003; 2005; 2008). Tais estudos enfatizam o desconhecimento dos profissionais a respeito da surdez e suas

singularidades, deflagrando o imperativo de uma formação adequada do professor no que se refere à utilização da Língua de Sinais em sala de aula e a necessidade de estratégias diferenciadas de ensino de línguas no contexto da surdez.

Desta forma, apesar de alguns pesquisadores considerarem as dificuldades de aquisição da leitura/escrita da criança surda como ligadas à noção de distúrbio ou a deficiência, neste trabalho, consideraremos esses sujeitos parte de grupos de minorias linguísticas com dificuldades comuns àquelas pessoas que aprendem uma segunda língua ou uma língua estrangeira.

Por outro lado, é necessário enfatizar, o aluno surdo, não sendo compreendido em seu espaço de aprendizagem e enfrentando condições desfavoráveis para o acesso ao conhecimento, sendo comumente considerado alguém não pertencente à comunidade majoritária, pode introjetar a representação de aluno-problema, aquele que não aprende e que não sabe -, levando-o, inclusive, a abandonar a escola. Diante dessa realidade, muito comum ainda nas escolas brasileiras, em que as crianças surdas são vistas dentro de uma perspectiva patologizante, suas dificuldades escolares chamam à atenção de seus professores e familiares e tais sujeitos são encaminhados, via de regra, às salas de recursos ou a programas de apoio para resolverem seus “deficits de aprendizagem”. Isto posto, destacamos a necessidade de se refletir sobre esse contexto complexo e multilíngue que é o da surdez, com o intuito de contribuir para mudanças em relação ao ensino desse grupo de alunos. É necessário que valorizemos sua escrita como legítima para que o aluno surdo possa consolidar seus conhecimentos em relação ao funcionamento da gramática do português e usá-los ao escrever seus textos.

A NOÇÃO DE GÊNERO E A AQUISIÇÃO DA ESCRITA PELO SUJEITO SURDO

Marchuschi (2011) ao refletir sobre gênero enquanto categoria fluida salienta que hoje esta noção ampliou-se para toda a produção textual. O autor refere-se à progressivas mudanças e a necessidade de entendê-las como algo dissociado da linguagem. O mesmo traz à baila a caracterização de gênero para Bakhtin (1979), chamando a atenção daquilo que este pretendeu

fixar com a definição de gênero do discurso, ou seja, “gênero como um enunciado de natureza histórica, sociointeracional, ideológica e linguística relativamente estável”. Para Marcuschi (2011 p.18) não só a noção de estabilidade deve ser vista como essencial nesse conceito por remeter à forma do discurso, mas também, “do ponto de vista enunciativo e do enquadre histórico-social da linguagem”, vê-se que a noção da relatividade é algo que parece “sobrepôr-se dos aspectos estritamente formais e captar melhor os aspectos históricos e as fronteiras fluidas dos gêneros”.

Assim, os gêneros são rotinas sociais do nosso cotidiano, de forma que o interesse pelas questões do gênero surge de nossas observações realizadas na escola regular onde se percebe a dificuldade que professores têm no ensino da escrita para o aluno surdo. Verifica-se que os mesmos, de forma geral, não compreendem que o aluno surdo lida com uma língua diferente daquela de instrução da escola, a saber, a língua de sinais. Alguns professores dizem textualmente que o aluno surdo não escreve “a redação que a escola estipula” por “preguiça de pensar” ou que “o surdo tem dificuldade na escola por não falar nenhuma língua”, isto é, nem o português falado na escola, nem a Libras, da comunidade surda adulta escolarizada. Outros, ainda, relatam que não conseguem “ensinar o aluno surdo escrever nem histórias bem simples”. Sob tais idéias, a maioria dos professores que recebem alunos surdos dentro da escola comum, as dificuldades em relação à escrita do texto na escola são vistas como algo inerente à surdez ou como algo interno e particular ao indivíduo surdo e não como decorrência da maneira como ocorre o ensino da língua portuguesa para o aluno surdo com a língua.

Para Bakhtin (1992, p. 123):

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

Se a professora que mencionamos anteriormente pudesse fazer essa reflexão, saberia que seu aluno surdo, na verdade, não tem preguiça de pensar e nem é um sujeito semilingue 2, ele apenas não sabe como

manejar a linguagem no tipo de atividade 2. A noção de semilinguismo é um fenômeno muito lembrado na área da surdez, principalmente, pelos professores da escola regular que veem o surdo não falante do português e usuário de uma Língua de Sinais pouco compreendida como um sujeito que “não tem língua nenhuma” (ver discussão crítica a respeito do termo semilíngue em MARTIN-JONES; ROMAINE, 1986) solicitado a ele (redação escolar), pois não teve essa experiência anteriormente. É importante destacar que atividades de escrita de textos em que os alunos surdos utilizam técnicas mecânicas de memorização de regras e usam frases soltas e descontextualizadas não funcionam porque faltam nesse tipo de ação certos pré-requisitos de que sempre lançamos mão quando usamos a língua(gem) em interação, quais sejam: a presença de um interlocutor (para quem vou escrever ou com quem vou falar), um contexto determinado (a situação social), a escolha de um determinado gênero (aviso, carta, etc), o que dizer (aquilo que se deseja dizer àquele interlocutor).

Estamos nos referindo ao fato de que nem sempre ao ensinar o aluno surdo a usar a língua portuguesa em sua forma escrita a escola se apropria de gêneros, uma vez que toda forma de comunicação, de acordo com Schnewly e Dolz (2004, cristaliza-se em formas específicas de linguagem. O fato de a escola usar os gêneros não como forma de comunicação e interação, mas como objeto de ensino-aprendizagem torna ainda mais complexo o manejo dos diferentes usos da linguagem pelo aluno.

A escola parece não identificar que ao solicitar que o aluno (surdo ou ouvinte) escreva uma redação, por exemplo, uma carta ao diretor da escola questionando a pintura do muro, uma descrição de uma atividade, uma poesia, etc está pedindo que este aluno mostre seus conhecimentos em relação aos diferentes gêneros do discurso. Muito embora Bakhtin (1992, p. 277-325) não tenha pensado nos usos escolares do gênero quando propôs essa discussão em sua obra “Estética da Criação Verbal”, tal conceito é acionado sempre que a linguagem é tomada como suporte para um trabalho pedagógico focado nas interações verbais, uma vez que esse autor postula que não há comunicação fora das situações de interação. Diz ele:

O discurso humano é um fenômeno *biface*: todo enunciado exige, para que se realize, a presença simultânea de um locutor e de um ouvinte. Toda expressão lingüística de uma impressão proveniente do mundo

exterior – seja ela imediata ou tenha ela permanecido por longo tempo nas profundezas de nossa consciência até adquirir uma forma ideológica mais sólida e mais constante –, toda expressão lingüística é sempre *orientada em direção ao outro*, em direção ao ouvinte, mesmo quando este outro se encontra fisicamente ausente. (BAKHTIN; VALOSHINOV, 1981, p. 1.).

Machado (2005, p. 155), com base em Bakhtin (1992), refere que o discurso só existe na interação e a riqueza e diversidade dos gêneros discursivos é imensa, “[...] porque as possibilidades da atividade humana são inesgotáveis e porque em cada esfera da práxis existe todo um repertório de gêneros discursivos” que se apresenta em toda e qualquer espécie de troca interlocutiva humana. A autora destaca que os gêneros discursivos são classificados em primários e secundários para distinguir que há aqueles que são formações complexas fruto da comunicação cultural organizada, da comunicação produzida a partir de códigos culturais elaborados, como a escrita, daqueles que são da comunicação cotidiana.

Goulart (2006, p. 455) a partir de Bakhtin afirma que:

[...] a variedade dos gêneros do discurso utilizada por uma pessoa [pode] revelar a sua variedade de conhecimentos (conhecimentos de várias esferas sociais) e aspectos de sua personalidade, em duas medidas: a) na medida em que os conhecimentos produzidos pelas diferentes classes e grupos sociais circulam na sociedade de um modo geral; e b) à medida que classes e grupos sociais diferentes atribuem valores diferentes aos signos ideologicamente constituídos e vivenciam as situações sociais de modos diferentes.

Desta forma, por ser a escola uma das principais agências de letramento, cabe a ela a socialização dos alunos surdos com os gêneros do discurso secundários associados às linguagens sociais em que se fundam.

ENSINAR A ESCREVER, ESCRREVENDO...OS USOS DA ESCRITA DENTRO DE UM PROGRAMA BILÍNGUE

Esse estudo foi realizado em um Centro de Estudos ligado a uma Universidade pública do interior do estado de São Paulo. Os dados aqui apresentados foram colhidos a partir de investigações realizadas por alunos da graduação de fonoaudiologia, que desenvolviam projetos de Iniciação Científica (CNPq) e por alunos formados na área da pedagogia e

fonoaudiologia cursando o Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em surdez com Bolsa da FUNDAÇÃO, por nós orientados. Tais alunos desenvolviam suas atividades junto a esta instituição por período de um ano no contato direto com pessoas surdas e seus familiares, sendo responsáveis pelas atividades desse Programa Bilíngue de Apoio Escolar. As atividades realizadas estavam inseridas no contexto dos atendimentos semanais direcionados a sujeitos surdos e os recursos utilizados incluíam o uso de filmagens, o diário de campo e entrevistas com familiares. Tais entrevistas buscavam conhecer o contexto sociocultural das famílias e a linguagem utilizada no cotidiano com e pelos surdos assistidos buscando detectar as estratégias comunicativas mais eficazes. Todos os procedimentos foram realizados mediante a autorização e assinatura dos pais do Termo de consentimento Livre e Esclarecido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Para fins deste estudo utilizou-se uma amostra intencional que incluiu dois sujeitos surdos, com dificuldades escolares, que participavam de um Programa Bilingue de Apoio Escolar¹, de um Centro de Estudos e Pesquisas mencionado acima, constituído por crianças com idades variando de 10 a 15 anos, que apresentavam algumas características em comum: eram filhos de pais ouvintes e encontravam-se matriculados na rede regular de ensino.

Tais sujeitos tinham perda auditiva bilateral neurosensorial que variavam de moderada à profunda dando assim, um caráter heterogêneo ao grupo: alguns surdos faziam uso preferencial da Libras, enquanto os demais usavam concomitantemente a fala. As famílias desses sujeitos surdos frequentavam a instituição para o aprendizado de Libras, apesar de nem todas serem capazes de a utilizarem na comunicação com seus filhos, sendo que na maioria das vezes faziam uso de gestos caseiros².

A seleção destes sujeitos também levou em conta a possibilidade de ilustrar a variedade de gêneros textuais que segundo Bakhtin (1992, p.

¹ O Programa Bilingue de Apoio Escolar tem como metas dar condições favoráveis para a (re)significação da escrita pelos alunos surdos que frequentam a escola regular. Os grupos de crianças são atendidos em pequenos grupos por uma Pedagoga ou uma Fonoaudióloga e um Professor Surdo, de modo a garantir a presença de LIBRAS, nas trocas interlocutivas.

² Gestos caseiros referem-se ao uso de sinais criados na interação mãe ouvinte/criança surda, os quais são considerados como língua por inúmeros autores pesquisadores da língua de sinais com o argumento de que estes propiciam a interação social nas famílias ouvintes com seus filhos surdos.

283) “pode revelar a variedade dos estratos e dos aspectos da personalidade individual”. O método utilizado para a observação e o registro das situações vivenciadas neste estudo foi o da pesquisa qualitativa (LUDCKE; ANDRÉ, 1986) e envolveu a observação e análise das práticas de letramento das crianças surdas nas atividades em grupo do referido programa. As atividades realizadas com os alunos encontravam-se inseridas nos Projetos Narrativas e Histórias em Quadrinhos (HQs) desenvolvidos nos anos de 2009 e 2011 pelas alunas³ do Curso de Aprimoramento que conduziam o grupo. Tais projetos foram escolhidos como mediadores do letramento por apresentarem gêneros potencializadores da linguagem, menos formal, por proporcionar tanto estranhamento quanto encantamento nas dinâmicas realizadas nos atendimentos em grupo e por proporcionar ao surdo o contato com uma das possibilidades de ocorrências da língua portuguesa; garantindo dessa forma o contato com diferentes gêneros textuais.

A posição da criança surda como sujeito bilíngue, geralmente filha de pais ouvintes, promove implicações em seu processo de aquisição e desenvolvimento de linguagem escrita. O processo de alfabetização e o letramento estão atravessados por outro sistema lingüístico (LIBRAS) e, conseqüentemente, o surdo apresentará um modo particular de lidar com a escrita do português, considerado como sua língua segunda.

Os gêneros textuais, conforme aponta Marcuschi (2002), são fenômenos históricos ligados à vida cultural e social, cuja função é ordenar e estabilizar as atividades comunicativas na esfera do cotidiano. Daí a necessidade do trabalho com a escrita abarcar a contribuição dos gêneros para a vida social antes de vinculá-los à prática escolar. Assim, para os alunos surdos, explicitar que toda comunicação humana está baseada em algum gênero⁴ é parte essencial do aprendizado do português escrito como uma segunda língua.

³ Pedagoga Kate de Oliveira Kumada e Fonoaudióloga Julia Luisa Araújo, ambas alunas bolsistas do Curso e Pós-Graduação *Latu-sensu* e orientadas pelas autoras.

⁴ Marcuschi (2002, p.22) faz uma distinção entre o que denominou de tipo textual e gênero textual. Para ele, os primeiros designam uma “espécie de sequência definida pela natureza lingüística de sua composição e abrangência às categorias conhecidas como narração, argumentação, exposição, descrição e injunção”. Os últimos, seriam os textos materializados que povoam nosso contexto social e que apresentam “características sócio-comunicativas definidas por conteúdo, propriedade funcionais, estilo e composição características”. Os gêneros são inúmeros: telefonema, carta comercial, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, lista de compras, bilhete, conversação espontânea, etc.

Além disso, utilizar textos autênticos para o ensino de língua estrangeira ou segunda língua é uma forma de contextualizar esse ensino e promover atividades de aprendizagem que dêem oportunidade para o fortalecimento do “eu” e uma forma de se preservar a própria identidade. Dito de outra forma, ouvir e contar histórias “contribuem não só para o enriquecimento do imaginário, mas para aprimoramento do processo da escritura”, como afirma Scheyerl (2004, p.66). Desta forma, é importante que se reflita sobre a língua que o indivíduo surdo traz de casa e a aceite como forma legítima de significar. Conforme afirmamos em trabalho anterior (SILVA, 2005; NADER; SILVA, 2009) a LM dos sujeitos surdos filhos de ouvintes não é apenas o Português oral ou a Língua de sinais, mas sim todos os elementos de estruturação simbólica proporcionados pelo contato entre mãe ouvinte e filho surdo, sejam eles provindos da língua falada pela mãe ou decorrentes de gestos, expressões faciais, movimentos corporais que a criança realiza. A esse conjunto Tervoort (1961) denominou *simbolismo esotérico*.

Crianças surdas de pais ouvintes desenvolvem uma língua de sinais caseira - LSC que outros autores denominam língua de sinais emergente (VILLHALVA, 2008) capaz de inseri-las no fluxo da comunicação e de abstração necessário para qualquer aprendizado. As diversas língua(s) de sinais utilizadas pelas crianças surdas em fase de desenvolvimento podem propiciar inserção social, desde que sejam valorizadas e compreendida como uma língua efetiva.

Para demonstrar a importância de um trabalho focado na língua de sinais da criança surda e na emergência dos gêneros, ilustraremos com o registro de duas crianças surdas em interação com os gêneros narrativa e histórias em quadrinho (Hqs).

TRABALHO COM GÊNEROS: PERCURSO E REFLEXÕES

A presente proposta de trabalho com gêneros em um programa bilíngue de apoio escolar destinado a crianças surdas de 7 a 15 anos surgiu tendo em vista as especificidades linguísticas intrínsecas ao complexo contexto sociolingüístico da surdez. Para fugir do modo tradicional como a escola emprega o gênero - apenas como objeto escolar - distante das

práticas sociais em que emerge como construto coletivo, procurou-se nesse projeto enfatizar os aspectos comunicativos e interacionais, tentando delimitar as funções do gênero nas esferas sociais. Ou seja, o aluno surdo durante todo o processo foi levado a construir conhecimentos sobre gênero (poesia, Hqs, Contos de Fadas, etc) por meio da interação com o objeto de estudo (os livros de história, poesia, gibis, animação, etc), mediado por parceiros mais experientes (professores surdo e ouvinte) e também pela interação com seus pares.

No presente estudo, admitimos que a atenção para o gênero narrativo é fundamental por ser ele um dos primeiros tipos de textos produzidos em linguagem escrita pela criança surda assim que ela inicia sua escolarização. De acordo com o modelo de Labov e Waletzky (1967), a superestrutura básica da narrativa é constituída de: resumo (sobre o que vou falar), orientação (quem, o que, quando, onde), complicação (o que aconteceu), avaliação (o que eu acho sobre o que aconteceu), resolução (o que finalmente aconteceu) e coda (terminei de narrar).

Por outro lado, dado seu vasto conteúdo e grande consumo por crianças e jovens, as histórias em quadrinhos e as narrativas são recursos importantes que contribuem para processo de letramento de uma forma mais prazerosa do que o tradicional ensino de mão única da escola, onde há o lado dos que sabem (professores) e o lado dos que não sabem (alunos). Como já dito, as atividades de leitura, não devem ser utilizadas apenas como pretexto para análise de itens gramaticais; ao contrário, devem levar o aluno à reflexão crítica, ampliando seus horizontes e colocando-o como sujeito ativo no processo.

Por conseguir abranger uma infinidade de temas, desde os super-heróis até mesmo relatar história e cultura de um país, as histórias em quadrinhos, por exemplo, podem ser fundamentais no processo de construção não só do indivíduo surdo, mas também no das relações interpessoais. Por meio delas, pôde-se estreitar relações com os surdos, conhecer suas histórias e suas relações com esses textos, sua vivência familiar de leitura e mesmo qual o conhecimento de cada um deles sobre essas histórias e sobre seus personagens.

O exemplo apresentado a seguir ilustra o trabalho de reflexão de uma pré-adolescente surda com o gênero narrativo. Uma das leituras exploradas dentro do Projeto Narrativas foi “*Um mistério a resolver: o mundo das bocas mexedeiras*” (OLIVEIRA; OLIVEIRA; CARVALHO, 2008). A escolha da história se deu pela relação do enredo com a surdez. A protagonista do livro, também surda, traz o mistério das bocas que se articulam e se fazem entender pelos ouvintes, mistério para o indivíduo que não ouve. Para o aproveitamento dessa primeira leitura, valorizou-se as figuras do livro, a LIBRAS⁵ e a oralidade. Após o trabalho de reflexão linguística sobre o funcionamento do português, da LIBRAS e sobre a estrutura da narrativa, observou-se algumas diferenças na produção escrita da aluna surda. Na Figura 1, a seguir, a aluna J. de 12 anos, começa a história escrevendo sobre Ana (personagem do livro). O início do texto foi escrito pela pedagoga responsável pela atividade, que inseriu a reticências para que os alunos dessem continuidade à recontação da história.

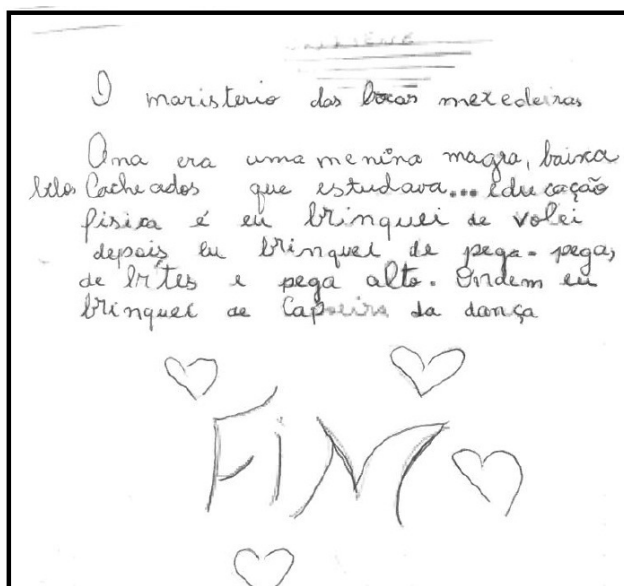


Fig. 1 Texto elaborado por J. na etapa exploratória. – “O maristerio das bocas mexedeira - Ana era uma menina magra, baixa com cabelos cacheados que estudava... educação física é eu brinquei de pega-pega, de betis e pega alto. Ondem eu brinquei de capoeira da dança FIM” (Fonte: Pasta de Atividades dos alunos do Programa bilíngue de Apoio Escolar, 2009).

⁵ A mesma história foi apresentada em três interpretações diferentes para o grupo de alunos surdos, a primeira foi feita pela professora surda em Libras, a segunda feita pela professora ouvinte, também, em Libras e a terceira versão apresentada ao grupo foi aquela anexa ao livro, em DVD, feita pelo surdo Nelson Pimenta, também em Libras.

O menino falou pra mãe: Eu posso ir no circo? E a mamãe respondeu: pode ir mas com cuidado e ele foi no circo, pagou com dinheiro. E ele foi lá na casa da amigo e perguntou: - Você pode ir no circo comigo? Ela falou pra mamãe: - ô, mãe eu posso ir o circo mãe? A mãe respondeu: - mas você vai com irmão. Jorge se arrumou e foi.” (Fonte: Pasta de Atividades dos alunos do Programa Bilingue de Apoio Escolar, 2009)

O primeiro texto de J. (fig 1) também mostrou suas dificuldades em compreender e marcar a estrutura narrativa. Posteriormente na realização do segundo texto (Figura 2) em que era solicitado à aluna que recontasse a história do livro “*De vez em quando*” (FURNARI, 1980), a mesma apresentou, sem ajuda de pistas da professora, um texto com mais proximidade do gênero narrativo. A aluna surda conseguiu desenvolver uma história, descrevendo os personagens e não a si mesma, ou seja, resolve a transposição do real para o fictício e apresenta outros avanços. Introduz alguns marcadores do texto narrativo ausentes no primeiro texto, como, por exemplo, a presença de diálogos (com travessão e dois pontos) demonstrando que aos poucos há assimilação da “superestrutura da narrativa” (LABOV; WALETSKY, 1967). Tal fato, advém da discussão e exposição da criança a diferentes tipos de histórias e de reflexões, visando acentuar o sentido do distanciamento autor/obra para se evitar que continuassem confundindo o papel de autores de textos com atitudes pessoais.

No exemplo a seguir, retirado do projeto Hqs, a responsável pelo grupo de surdos apresentou às crianças surdas diferentes portadores de Hqs, buscando observar a familiaridade das crianças com esse tipo de gênero. Depois, numa etapa exploratória, procurou ver como as crianças buscavam o sentido nas imagens dos gibis e tirinhas. O texto abaixo, a certa altura do trabalho, mostra que foi necessário permitir que eles desenhassem e construíssem as histórias utilizando-se, desta vez, de marcadores próprios desse gênero. Apesar disso, nota-se que o aluno está ainda muito preso à estrutura narrativa trabalhada anteriormente e houve a necessidade de transformar em diálogos o texto que era para ser feito dentro dos balões, que traziam as falas dos personagens. Veja a Figura 3, abaixo:



Fig. 3 - 1º quadrinho - Fala do lobo: *O lobo falou chapeuzinho melho onde você tá indo eu tem leva doce para vovó.* Fala da chapeuzinho: *porque sim.* 2º quadrinho – Fala da vovó: *que é chapeuzinho vermelho entra*” Fala do lobo: *“Toc Toc”* e *“Ele entrou casa da vovó”*.

Nesse trabalho contínuo em relação ao que é próprio de cada gênero, foi possível fazer com as crianças uma reflexão a fim de que percebessem diferenças e similaridades entre eles e sobre o uso de certas convenções que marcam suas individualidades. Foram discutidos com os surdos conceitos outros, como por exemplo, a existência de diferentes tipos de balões, a classe das onomatopeias (que foi explicada às crianças surdas sensorialmente através das vibrações que os objetos fazem, por exemplo, bater na porta colocando a orelha para ter a sensação resultante da ação de bater).

No Exemplo mostrado acima a criança surda já utiliza os balões, mas não usa o discurso direto que seria mais adequado. Por outro lado, já traz a onomatopeia (toc toc) que já havia percebido como marca importante desse gênero durante as fases anteriores do projeto. No 1º quadrinho - Fala do lobo: *O lobo falou chapeuzinho melho onde você tá indo eu tem leva doce para vovó.* Fala da chapeuzinho: *porque sim.* 2º quadrinho – Fala da vovó:

que é chapeuzinho vermelho entra” Fala do lobo: “*Toc Toc*” e “*Ele entrou casa da vovó*”.

Nota-se que num dos balões o aluno surdo não se restringe a colocar apenas a fala (discurso direto) do Lobo Mau, mas traz um enunciado mais próximo daquilo que esperaríamos no texto narrativo (a fala de um narrador), e “*Ele entrou na casa da vovó*”. Algum tempo depois, com a intervenção do professor e dos próprios colegas esse recurso se afina e a criança começa a perceber que os balões representam, de fato, as falas (ou pensamentos) das personagens e que não é necessário fazer inferências para o leitor que “o lobo falou...”, ou seja, pode-se colocar, de forma direta, a fala do Lobo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades encontradas na sala de aula regular em relação ao processo de aquisição de leitura escrita levam, muitas vezes, as crianças surdas ao entendimento da escrita enquanto cópia, ou seja, escrever significa copiar. É necessário que professores e alunos surdos possam significar a escrita enquanto dialógica em um movimento que se dá na interação com o outro, ou ainda, na partilha da mesma língua. Em geral, professor ouvinte/alunos surdos não falam a mesma língua e tal situação provoca um forte descompasso que se reflete no processo de letramento da criança surda.

Vale ainda considerar que a depender dos espaços ocupados, das necessidades e dos desejos de cada um e de suas múltiplas relações o sujeito vai se constituindo discursivamente permeado pelas diferentes vozes sociais. Assim, as reflexões resultantes desse tipo de trabalho com a escrita aponta, também, para o papel importante da escola como espaço privilegiado para o letramento do aluno e para o seu acesso aos diferentes gêneros. Sendo assim, ela precisa rever a maneira como ensina o aluno surdo escrever textos, devendo investir mais no trabalho com gêneros secundários, em diálogo com os gêneros primários que marcam os sujeitos, que lhes dão identidade, sob pena de esse trabalho não ser percebido pelo sujeito surdo e não ser efetivado a contento quando solicitado. Para isso, teremos que compreender a língua de sinais como uma língua de minorias e aceitar a(s)

língua(s) que o aluno surdo traz de casa (as Línguas de Sinais Caseiras) e aproveitá-las para mediar suas experiências com esses gêneros secundários.

Os dados apresentados neste trabalho mostram que os surdos são capazes de utilizar os diferentes gêneros discursivos, mas para tal é necessário que o uso de sua língua seja respeitado. E a partir da dialogia que se constitui na língua de sinais possibilitar a compreensão dos gêneros na escrita do português. Neste contexto, torna-se necessário, portanto, refletir sobre a concepção de texto e nos distanciarmos da noção de escrita como representativa da oralidade, o que nos afasta, ao mesmo tempo, de uma concepção grafocêntrica da escrita.

Os mecanismos de produção de sentidos são também mecanismos de produção de sujeitos (ORLANDI, 2001) que se constituem na/pela língua, o que significa dizer que as identidades são construídas através da língua. Sob esse olhar, concebemos a língua de sinais como traço identitário, co-relacionado à cultura, portanto, o dizer na língua de sinais constitui a base para o encontro com o objeto escrito na sala de aula e nos leva a considerar as ações que se fazem com e sobre a língua (no caso, o português escrito) como práticas discursivas.

Em suma, os caminhos percorridos pelos alunos surdos em direção à escrita do português revelam que não podemos subestimar a questão social do letramento e nem cair na armadilha da didática e da dinâmica tradicional da pedagogia (SKLIAR, 2002).

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *A Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____.; VOLSHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BEHARES, L. E. Aquisição de linguagem e interações mãe-ouvinte: criança surda. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas: IEL/Unicamp, n. 33, p. 61-66, jul./dez.,1997.
- CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. *DELTA*, v. 15, n. especial, p. 385-417, 1999.
- _____. ; SILVA, I. R. Já que ele não fala, podia ao menos escrever...: o grafocentrismo naturalizado que insiste em normalizar o surdo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M.C. (Org.). *Linguística aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 219-242.

- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona) In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.
- FURNARI, E. *De vez em quando*. São Paulo: Ática, 1980. (Coleção Peixe Vivo).
- GESUELI, Z.M. Língua de sinais e aquisição da escrita. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (Org.). *Cidadania, surdez e linguagem*. São Paulo: Plexus, 2003. p.147-159.
- _____. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p.277-292, 2006.
- GOULART, C. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11 n. 33, p. 450-460, set./dez., 2006.
- KLIMA, E.; BELLUGI, U. *The signs of language*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1979.
- LABOV, W.; WALETSKY, J. Narrative analysis: oral versions of personal experience. In: JELM, J. et al. *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle, WA: Washington University Press, 1967. p. 12-44.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MARTIN-JONES, M.; ROMAINE, S. Semilingualism: a half-baked theory of communicative competence. *Applied Linguistics*, v.7, n. 1, p. 26-38, 1986.
- MCCLEARY, L.; VIOTTI, E. Língua e gesto em línguas sinalizadas. *Veredas on line*: Atemática, Juis de Fora, n.1, p. 289-304, 2011. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2011/05/ARTIGO-212.pdf>>. Acesso em: 15 08 2012.
- MORAES, M. R. S. Materna/estrangeira: o que Freud fez da língua. *Trabalhos em lingüística Aplicada*, Campinas, n. 38, p. 47-58, 2001.
- NADER, J.M. V. & SILVA, I.R. - *A língua materna das crianças surdas e sua interferência na aprendizagem*. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Aprimoramento na área da Surdez Desenvolvimento e Inclusão) São Pauo: FUNDAP; Campinas: CEPRE/ UNICAMP, 2009.
- OLIVEIRA, M. A. A.; OLIVEIRA, M. L. M. B.; CARVALHO, O. V. G. *Um mistério a resolver: o mundo das bocas mexedeiras*. Belo Horizonte: Del Rey, 2008.
- ORLANDI, E. Identidade lingüística escolar. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 203-212.
- SCHEYERL, D.C.M. O novo “eu” sob a perspectiva ecosófica e como ele pode atuar em aula de língua estrangeira. In: MOTA, K. ; SCHEYERL, D. (Org.). *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador, BA: EDUFBA, 2004.

SERRANI, S. M. *A linguagem na pesquisa sociocultural: um estudo da repetição da discursividade*. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

SILVA, I. R. Considerações sobre a construção da narrativa pelo aluno surdo. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (Org.). *Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades*. São Paulo: Plexus, 2003. p. 115-146.

_____. *A representação do surdo pela escola e pela família: entre a (in)visibilização da diferença e da 'deficiência'*. 2005. 280f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

_____. Quando ele fica bravo, o português sai direitinho; fora disso a gente não entende nada: O contexto multilíngüe da surdez e o (re)conhecimento das línguas no seu entorno. *Trab.Linguística Aplicada*. Campinas, v. 47, n. 2 p. 393-407, jul./dez., 2008.

SKLIAR, C. Estudos surdos em educação: problematizando a normalidade, In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. . A pergunta pelo outro da língua; a pergunta pelo mesmo da língua. In: LODI, A. et al. (Org.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

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

VILHALVA, S. *Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de mato grosso do sul*. 2009. 137 f. Dissertação. (Mestrado em Linguística)- Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.