

MEDIAÇÃO DIGITAL NA AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA DE SURDOS:

análise linguístico-discursiva da produção textual a partir do gênero *mensagem instantânea*

Hector Renan da Silveira Calixto
Huber Kline Guedes Lobato
José Anchieta de Oliveira Bentes

Resumo

Este estudo origina-se do uso de tecnologias digitais como instrumento cultural de aprendizagem. No referido estudo objetiva-se analisar a produção escrita de educandos surdos, que estudavam no contra-turno em uma sala de recursos multifuncionais na cidade de Belém - Pará. As formas escritas analisadas neste trabalho são de quatro educandos que participaram de uma atividade mediada por um professor especialista em educação especial, com uso de instrumento digital, mais precisamente o gênero *mensagem instantânea*. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, a partir do tipo de análise linguístico-discursiva da produção textual. Os textos produzidos pelos alunos surdos foram organizados aos seguintes níveis de escrita: estágio pré-inicial, estágio inicial, estágio intermediário e estágio avançado da escrita. De maneira geral as produções textuais que os surdos criaram e que serviram de base para este trabalho não podem ser percebidas com características negativas, pois possuem especificidades linguístico-discursivas baseadas na Língua de Sinais.

Palavras-Chave: produção escrita de surdos; Libras; gênero / *mensagem instantânea*.

DIGITAL MEDIATION IN THE READING AND WRITING ACQUISITION OF DEAF PEOPLE:

discursive linguistic analysis of textual production from the *instant message* genre

Abstract

This study starts from the use of digital technologies as a cultural learning instrument. This study aims to analyze the written production of deaf learners, who studied in the opposite hour in a multifunctional resource room in the city of Belém - Pará. The written forms analyzed in this work are of four learners who participated in an activity mediated by a teacher specializing in special education, using digital instruments, more precisely the genre *instant messaging*. It is a qualitative approach research, based on the type of discursive linguistic analysis of textual production. The texts produced by deaf students were organized at the following levels of writing: pre-early stage, early stage, intermediate stage and advanced stage of writing. In general, the textual productions that the deaf created and which were the basis for this work cannot be perceived with negative characteristics, since they have linguistic-discursive specificities based on sign language.

Keywords: written production of deaf people; Libras; genre / *instant messaging*.

MEDIACIÓN DIGITAL EN LA ADQUISICIÓN DE LECTURA Y ESCRITURA SORDAS: análisis lingüístico discursivo de la producción textual del género del *mensaje instantáneo*

Resumen

Este estudio surge del uso de tecnologías digitales como instrumento de aprendizaje cultural. Este estudio tiene como objetivo analizar la producción escrita de estudiantes sordos, que estudiaron en el turno contrario en una sala de recursos multifuncionales en la ciudad de Belém - Pará. Las formas escritas analizadas en este trabajo son de cuatro estudiantes que participaron en una actividad mediada por Un profesor especializado en educación especial, que utiliza instrumentos digitales, más precisamente el género *mensajería instantánea*. Es una investigación de enfoque cualitativo, basada en el tipo de análisis lingüístico discursivo de la producción textual. Los textos producidos por estudiantes sordos se organizaron en los siguientes niveles de escritura: etapa pre-temprana, etapa temprana, etapa intermedia y etapa avanzada de escritura. En general, las producciones textuales que crearon los sordos y que fueron la base de este trabajo no pueden percibirse con características negativas, ya que tienen especificidades lingüísticas-discursivas basadas en el lenguaje de señas.

Palabras clave: producción escrita Sordos; LIBRAS; género / mensajería instantánea.

INTRODUÇÃO

O uso de tecnologias digitais é recorrente e essencial na sociedade da informação e do conhecimento, sendo ferramenta presente nos ambientes de aprendizagens. Neste contexto, a capacidade de ler, de escrever e de compreender textos apresentam-se como essenciais e suas aprendizagens podem ser motivadas com o uso destas tecnologias. Entretanto, um número bem significativo de pessoas não as consegue dominar completamente essas capacidades.

Essas pessoas encontram-se *desprotegidas* diante da necessidade de lidar diariamente com a leitura e escrita; da necessidade de obter informações em jornais, revistas e livros; ou até da necessidade de estabelecer relações sociais, por meio de documentos escritos. Como então sobreviver em um mundo em que o que vale são os documentos produzidos de forma escrita? Como viver em um mundo de escrita, quando se lê e escreve de forma *diferente*?

Tais questionamentos nos fazem pensar em pessoas que não desenvolvem a compreensão da fala e da escrita de forma natural, que não estão do ponto de vista patológico com todos os sentidos anatômica e funcionalmente constituídos. Estão privadas de ouvir e por conseguinte de compreender de maneira auditivamente correta discursos realizados por meio da fala.

Falamos de cerca de 930 mil pessoas no Brasil que são surdos¹, segundo os dados do IBGE de 2010. Por isso, o foco deste artigo está no estudo da escrita desses alunos, em razão de haver uma dificuldade de avaliação e um senso comum entre os professores de que estes alunos são incapazes de compreender e de produzir textos. Defende-se aqui que as dificuldades que os surdos têm em compreender e produzir textos decorre, em parte, do fato deles possuírem uma língua própria, a língua de sinais² para a interação social entre seus pares e de transferirem elementos desta língua para a produção escrita da Língua Portuguesa.

¹ Entre toda a terminologia utilizada para nomear os indivíduos com ausência de audição (distúrbio, deficiência e afasia de linguagem), escolheu-se utilizar “surdo”, entendendo esse termo sem a “carga” semântica de inferioridade.

² Conforme Stewart (1966), diz-se que as línguas de sinais são línguas porque existem regras e estruturas que já começam, inclusive, a ser descritas, pois inúmeras pessoas surdas, fluentes, estão compreendendo o mundo e

Este argumento decorre do reconhecimento de que as línguas de sinais usadas pelos surdos, possuem características distintivas das línguas orais³. As diferenças básicas são: as línguas orais fazem uso do aparelho fonador e suas unidades mínimas sucedem-se linearmente, no tempo. Já as línguas de sinais fazem uso das mãos e do corpo em um espaço multidimensional e suas unidades mínimas, expressas por configuração de mão, ponto de articulação da mão no corpo ou espaço, movimento e orientação da mão, que se dão de forma simultânea, não linear, no tempo. Nos propomos, então, neste estudo analisar a escrita de surdos produzidas em uma aula, em que partimos da Língua Brasileira de Sinais para conseguir produções escritas em Língua Portuguesa. Esses textos obtidos e que serão analisados configuram-se em uma interlíngua, ou seja, a *língua* utilizada por aprendizes que não dominam ainda uma língua estrangeira (CHARAUDEAU, MAINGUENEAU, 2004, p. 287). Entendendo que a língua de sinais não é uma língua estrangeira e nem o surdo é um estrangeiro, mas utiliza uma língua distinta da majoritária em um mesmo país, o Brasil, e na escrita da Língua Portuguesa, aparecem marcas da língua de sinais, o que trataremos como interlíngua.

Ressaltamos que esta interlíngua entre português e Libras não é caótica: ela apresenta características relativamente semelhantes. É isto que veremos na primeira seção, quando abordaremos o perfil dos alunos surdos pesquisados, apresentando a metodologia e os recursos utilizados com estes alunos na sala multifuncional e, assim, detalharemos a análise dos quatro textos destes sujeitos, que foram obtidos em uma aula que trabalhou o gênero *mensagem instantânea*⁴ com uso do *smartphone* e atividades em Língua de Sinais e em *Sign Writing*⁵, e terminaremos com nossas considerações finais, demandando uma forma de ação afirmativa: a necessidade de reconhecimento linguístico da produção escrita de pessoas surdas.

ABORDAGENS CONCEITUAIS SOBRE LEITURA E ESCRITA DE SURDOS

As capacidades de produção do texto escrito podem ser agrupadas em dois grupos: as relacionadas as condições de circulação e as relacionadas as condições de produção. As condições de circulação englobam questões como: onde irá circular o texto? Quem será seu provável leitor? Qual o objetivo do texto? Em que suporte irá circular? E, que gênero textual vai-se produzir? As condições de produção implicam o planejamento do texto que se vai produzir, a redação, a revisão e reelaboração até alcançar um produto satisfatório para o produtor, a escolha dos recursos estilísticos e de todos os recursos composicionais e formais do gênero que se está produzindo.

Como fase que antecede o processo de produção do texto, o planejamento apresenta grande relevância. É neste momento que o aprendiz formula seus esquemas ou rascunhos, escritos ou não, sobre o que pretende escrever, antes mesmo de fazê-lo. A redação vem em seguida e precisa obedecer às exigências da comunicação escrita, dentro do contexto a que se destina aquela produção, além dos elementos de coerência e coesão textual. Ao chegar na revisão,

interagindo socialmente em uma verdadeira interação social, não sendo mais possível, então, considerá-las como "não tendo língua".

³ Utiliza-se neste trabalho o termo língua oral em oposição ao termo língua de sinais.

⁴ O gênero *mensagem instantânea* é considerado como emergente ou virtual, pois se constitui como um novo gênero textual que tem sido discutido em torno da linguagem da internet, assim como *blog*, *e-mail*, *sites* de relacionamentos (MARTINY, BORSTEL, 2012).

⁵ De acordo com Dallan, Mascia (2012) o *Sign Writing* é um sistema de representação escrita das línguas de sinais que permite expressar os parâmetros da Libras de forma criptográfica.

a consciência metalinguística do aluno é exigida. É nesse momento que há a avaliação e reformulação do texto construído (OSÓRIO, 2006).

Esse momento de revisão pode ser o processo que favorece o aprendiz surdo, uma vez que por meio deste pode-se compreender os elementos constituintes do texto e os seus usos. Neste processo de revisão são requeridas desse aluno estratégias diferentes, para a produção do conhecimento da língua portuguesa escrita, assim como para a transformação desse mesmo conhecimento. Isto pode ser relevante aos aprendizes surdos, pois proporciona ao aluno refletir sobre o texto e ter controle sobre o que está produzindo (CALIXTO, 2018).

Desenvolver estas capacidades é papel do professor para evitar problemas como produções escolares unicamente com os fins de avaliação, em que o único leitor é o professor, em que o aluno não desenvolve a prática de auto-correção de seus textos e praticamente o que é corrigido nas produções discentes é a forma e seus aspectos gramaticais.

Basicamente, o que se tem de trabalhos relacionados a produção escrita do surdo, dizem respeito a aspectos formais. Vejamos, o que diversos pesquisadores, dentre os quais Fernandes (1990), atribuem como características dos textos dos surdos, seguido de exemplos práticos. Suas dificuldades estão relacionadas a problemas com:

- A ortografia: “froi” (frio)
- Os artigos: “A avião viajar o França Brasil; Mais bonito árvore de parque”.
- Os elementos de ligação: “Gabriela chorar fugir cachorro”.
- Os gênero e número gramaticais: “Eu boa HIV limpo exame de sangue, exame de fezes, exame de urina”.
- Os verbos: “Eu sempre sair minha namorada na cinema lanchonete para tomar milk-shake”.
- Verbos de ligação: “Você bonito bom Alessandra”.
- Flexão de tempo: “Eu comi uma coco-cola de pissa”.
- Organização sintática: “O futebol joga Brasil; Eu viu muito rio”.

Uma constatação comum é que a organização interna dos textos escritos por surdos/as é influenciada, por um lado, pela gramática da língua de sinais e, por outro, pelas hipóteses construídas na aquisição da escrita da Língua Portuguesa. Isto porque, tem-se como pressuposto que a aquisição de escrita, em geral, não é a aquisição de uma outra língua, mas é a extensão da aquisição da fala, tendo em vista ser a transposição, para a forma escrita, de estruturas linguísticas de esquemas linguístico-cognitivos e de capacidades pragmático-interacionais.

No caso do surdo, isso também deve ser levado em consideração, apesar das estruturas gramaticais e do léxico da Língua Portuguesa serem específicos de uma língua que não dominam naturalmente. De toda maneira, é necessário, para o surdo, um anterior domínio de uma língua, a de sinais, conformado em uma *fala*, possível de fornecer-lhe os mecanismos pragmático-cognitivos acima mencionados.

Assim, se o surdo não tem a fala de uma língua de sinais, ele não terá o que transpor para uma língua escrita ou esta será bastante limitada, pois, “[...] a ‘fala’ para o surdo, seria a língua de sinais, importante na interpretação de textos, na criação de expectativas e na (re)criação do discurso escrito” (SANTANA, 2007, p. 194).

A partir de toda a contextualização delineada, podemos dizer que, discutir uma nova epistemologia da prática profissional dos professores de disciplinas para o trabalho com alunos surdos é uma condição imprescindível. Assim, a epistemologia aqui considerada é o “[...] estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho

cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2005, p. 10). Neste sentido, elencamos três saberes extremamente importantes no trabalho com educandos surdos:

Um primeiro saber necessário pode ser chamado de comunicacional: é preciso que o professor saiba Libras e traduza os conteúdos de ensino estabelecidos nos planejamentos ou definidos em classe, para a língua de sinais, para que dessa forma, ocorra uma real socialização e ensino-aprendizagem desses alunos surdos.

Um segundo saber é textual: está relacionado ao texto escrito do surdo, pois as ideias que os surdos produzem em suas escritas são de ordens visuais-espaciais, logo estes alunos apresentam dificuldades com o uso de conectivos, morfologia verbo-nominal e uso de preposições.

E um terceiro saber refere-se ao diagnóstico médico-patológico, identificando o grau de surdez, o tipo de surdez - se congênita ou adquirida - e a idade em que ocorreu a surdez, para que assim se possa perceber se a surdez do indivíduo é pré-lingual ou pós-lingual, fatores que também exercem influência nas produções textuais desses alunos.

Empoderar-se desses três saberes é condição *sine qua non* para que o professor possa efetivar de forma prática o diálogo com as diferenças, respeitando as possibilidades, os limites e as dificuldades que educandos surdos possuem ao realizarem produções textuais por meio da leitura e da escrita.

A ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA DOS TEXTOS ESCRITOS DOS SURDOS

Antes de adentrarmos na análise dos textos dos educandos surdos, faz-se necessário descrevermos as condições de circulação e de produção dos textos analisados neste trabalho. Tratam-se de alunos surdos que estudam em um turno contrário à escola em que estão regularmente matriculados, funcionando como um estudo complementar de Língua Portuguesa desenvolvido por professores especialistas em educação especial em uma sala de recurso multifuncional. Vejamos o perfil destes alunos⁶:

- *Orlando* – Apresenta surdez profunda, tem 16 anos, estava cursando o 7º ano do Ensino Fundamental e produziu o texto I.
- *Marina* – Apresenta surdez profunda, é oralizada, tem 15 anos, estava cursando o 5º ano do Ensino Fundamental e produziu o texto II.
- *Carlos* – Apresenta surdez profunda, é oralizado, tem 13 anos, estava cursando o 6º ano do Ensino Fundamental e produziu o texto III.
- *Célia* – Apresenta surdez profunda, não é oralizada, tem 13 anos, estava cursando o 4º ano do Ensino Fundamental e produziu o texto IV.

Neste estudo fazemos a análise de uma aula realizada no espaço da sala de recursos multifuncionais na cidade de Belém - Pará. A atividade desenvolvida pelo professor do AEE, no mês de maio de 2019, ocorreu a partir do gênero *mensagem instantânea*, em função de grande parte dos surdos utilizarem deste gênero, para mandar e receber mensagens em seus *smartphones*. É válido ressaltar que alguns alunos, como os que vão ser mostrados a seguir, apresentam conhecimento de todas as letras do alfabeto, copiam textos inteiros, mas não conseguem atribuir sentido ao que escrevem, não compreendem, nem interpretam o que leem.

⁶ Os alunos e seus pais autorizaram a execução desta pesquisa, assinando o Termo Livre de Consentimento e Esclarecido, desde que não fossem divulgados seus nomes.

Em todo caso, relataremos, inicialmente, como se deu a situação de circulação do texto trabalhado em sala de aula, em que a entrada ocorreu pelo instrumento *mensagem instantânea*, na aula no dia 04 de maio de 2019, em uma classe de alunos surdos, que denominamos com os pseudônimos de: *Orlando, Marina, Carlos e Célia*. Estes alunos estão nas mais diferenciadas séries e recebem atendimento em Língua Portuguesa em turno diferente do que estudam, em um programa do Governo Federal implantado nas escolas públicas do estado denominado Atendimento Educacional Especializado, que por meio da Sala de Recursos Multifuncionais – com diversos equipamentos e instrumentos de ensino – trabalha com alunos surdos e alunos com outras deficiências, no contraturno da escola regular. A aula fez parte de um projeto de ensino que vem desenvolvendo capacidades de leitura e escrita nos surdos para que melhorem seus redimentos acadêmicos nas escolas regulares.

Estas aulas partiam de gêneros textuais ou discursivos. Os gêneros textuais ou discursivos, tal como se defende aqui, foi formulado em 1952/3 pelo filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin. Sua formulação é a seguinte:

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem **formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo**. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos). Em termos práticos, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas em termos teóricos podemos desconhecer inteiramente a sua existência (BAKHTIN, 2003, p. 282) [grifos nossos].

É preciso estabelecer uma explicitação quanto às “[...] formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo” (BAKHTIN, 2003, p. 282). Tratam-se de designações que são dadas aos discursos em geral. Como exemplo, diz-se que uma produção escrita, feita por um jovem, em sua casa, com intenção de corresponder-se com um familiar em outra cidade, recebe a nomeação de carta e por estar indexada a um “campo da atividade humana”, é um “gênero textual ou discursivo”. Toda uma quantidade de textos que apresentem essas mesmas características, quais sejam, ser produzido em um campo da atividade familiar, ter como finalidade o contato para enviar e pedir notícias; com uma estrutura composicional específica, relativamente estável, em um tempo e espaço definidos, escritos em um papel (papel de carta ou não); que deve ser colocado em um envelope de carta e ser utilizado o correio. Tais características designariam o gênero do discurso *carta*.

Por conseguinte, os gêneros do discurso pressupõem legitimidade em um campo da atividade humana, um ou mais interlocutores; pressupõem uma finalidade reconhecida e implícita, um lugar e um momento legítimo de circulação; um suporte que será *locus* de veiculação desse gênero e uma estrutura composicional relativamente estável.

Escolhemos a atividade com o gênero *mensagem instantânea*, por compreendermos que era um gênero acessível aos surdos, já que os mesmos utilizam *smartphones* e passam mensagens como forma de contato imediato com amigos e até familiares.

O texto, inicialmente foi apresentado em língua de sinais escrita, em Sign Writing, uma representação iconográfica da língua de sinais, dentro de um *smartphones*. A mensagem posta no telefone foi: *Você tem o telefone do CAS? Envia o número para mim*. E por fim, depois de dramatizada a situação, foi solicitado que os educandos enviassem uma *mensagem instantânea* feita de maneira escrita para o professor, com a orientação que fosse qualquer mensagem.

Esperávamos com isso que os alunos enviassem ou a mesma mensagem lida anteriormente em Libras ou outra, mas tivessem em vista o destinatário, o professor. Para ajudar

nessa simulação, o texto era escrito em um pedaço de papel e colado no suporte / a imagem de um *smartphone* desenhado em uma folha avulsa xerografada.

Feito esse breve resumo da metodologia, a partir do tipo de pesquisa que denominamos análise linguístico discursiva da produção textual, com a descrição do instrumento utilizado – a folha avulsa com a imagem do *smartphone* – obtivemos o *corpus* da pesquisa, que foram os textos escritos, produzidos pelos alunos surdos, a partir dos quais, se analisa: a) a situação de produção e b) os tipos de interlíngua que ocorrem nos textos, e desta forma adentraremos na situação de produção propriamente dita. Neste item analisaremos quatro textos produzidos de alunos surdos que, antes de realizarem suas produções textuais, passaram inicialmente por uma fase de planejamento, para a partir disso, organizarem e redigirem seus textos.

Pontuamos que os textos analisados serão ordenados de acordo com os níveis de escritas apresentados por Quadros (1997) que, apoiando-se em Nunan (1991), ressalta que a escrita apresenta três níveis: a pré-escrita, a escrita e a reescrita, sendo que aqui neste trabalho estes níveis serão denominados: estágio pré-inicial, estágio inicial, estágio intermediário e estágio avançado da escrita. Pois entendemos que:

A apropriação de uma L2 pelos surdos, no caso a escrita do Português, caracteriza-se por um processo contínuo, constituído por etapas que se sucedem no tempo, cujo ponto de partida é a língua de sinais (L1) e o ponto de chegada é a língua portuguesa (L2), na modalidade escrita. Cada uma dessas etapas ou estágios de aprendizagem dos alunos aprendizes constitui a sua interlíngua. Esses estágios sucessivos do conhecimento linguístico revelam que a linguagem dos aprendizes varia. Há marcas de instabilidade que refletem uma competência transicional e revelam que o aprendiz não aprende uma língua mecanicamente (DECHANDT, 2006, p. 313).

Os textos produzidos pelos alunos foram primeiramente redigidos em um papel borrão e depois passado para a folha avulsa que continha a imagem de um *smartphone*, que foi entregue ao professor da turma. É o que pode ser observado nas produções feitas; vejamos esses textos:

Texto 1

Marilene do nafão atmo tnlena sosojo Tufossoro fontmotrre doses umtino tnoorso tibitniazo dozos zontzssso deztão.

Texto 2

Olá Ana você que tudo não corvesa está telefone foi bom Portuguesa no família muito vai do você.

Texto 3

OI! Mas saudade c vc quer paquerar p me vai namorada quando marca o dia! Bjs.

Texto 4

Oi professor, você ter número telefone casa; mandar eu.

Verifica-se que *Orlando* (texto I) não apresenta propriamente a interferência da Língua de Sinais em seu texto, portanto não estaria no estágio inicial, mas em um estágio pré-inicial, em que o aluno apresenta saberes sobre a grafia das letras e entende que estas juntas constituem palavras,

mas esses agrupamentos de letras não constituem lexemas da Língua Portuguesa - com exceção da palavra *Marilene*, que inferimos que seja algum familiar deste aluno.

A partir do texto analisado percebemos que o aluno desconhece as combinações possíveis de serem feitas para formar o léxico da Língua Portuguesa. Isto ocorre, pois “[...] nos textos produzidos por escolares surdos, destaca-se o uso diferenciado que fazem da gramática do português” (GESUELI, 2012, p. 177). No entanto, no caso de *Orlando*, não se trata de um uso diferenciado da gramática normativa, mas parece que o aluno não tem conhecimento vocabular e sintático da Língua Portuguesa, nem de pontuação e de progressão sequencial do texto, o que inviabiliza a sua leitura por uma outra pessoa.

Orlando demonstra conhecer as letras do alfabeto, ter um conceito intuitivo de palavra - haja vista deixar espaço em branco entre elas - saber que se escreve com letras e não com outros tipos de símbolos gráficos. É um exímio copista, com essa destreza chegou ao sétimo ano do ensino fundamental, no entanto, praticamente, desconhece a relação entre fala e escrita, assim como a estrutura sintática da Libras. Isto fica demonstrado com os diversos vocábulos que usa em Libras para uma mesma palavra em português (dozos e zontzssso é “traduzido” como homem mulher pequeno); uma palavra escrita é traduzida por mais de um sinal (nafão = homem mãe, atmo = mulher igual); escreveu só uma palavra inteligível na língua portuguesa (*Marilene*), embora não soubesse identificá-la - mulher gorda lá. A repetição de sinais e a não concatenação de idéias demonstram pouco conhecimento em Libras para traduzir o que escreveu.

No texto II, produzido por *Marina*, há ordenação das idéias a fim de que a mensagem seja compreendida. Pode-se agrupar o texto no estágio inicial, em que observamos grande interferência da Língua de Sinais. Predominam frases telegráficas na escrita da Língua Portuguesa, com alterações de assuntos: *youê que tudo corvesa* para uma possível retextualização da frase *youê quer conversar?* e *está telefone por este é o telefone*. No texto faltam elos coesivos, a flexão dos verbos está incorreta, faltam artigos e há o emprego inadequado da conjunção. Poderíamos admitir que em Língua de Sinais se diz: VOCÊ QUERER CONVERSAR? QUERER OU NÃO QUERER? E esta construção foi transferida, de forma imperfeita para a escrita, daí a hipótese de escrita do informante.

Mas, em todo caso é possível recuperar a ordenação das idéias a fim de que a mensagem seja compreendida e considerar o texto como um processo inicial de aquisição da estrutura da Língua Portuguesa.

Os ‘erros’ que estudantes surdos cometem ao escrever o português devem ser encarados como decorrentes da aprendizagem de uma segunda língua, ou seja, o resultado da interferência da sua primeira língua e a sobreposição das regras da língua que está aprendendo (FERNANDES, 2013, p. 76).

Assim, nossa intenção a partir da análise do texto de *Marina* é revelar que o texto elaborado possui limitações iniciais e *desvios* da norma culta, porém tal texto precisa ser percebido como uma possibilidade de construção textual de um sujeito que ainda está começando a adquirir uma segunda língua.

O texto produzido por *Carlos* pode estar em um estágio intermediário em que aparecem ora característica da Língua de Sinais, ora características da Língua Escrita. Neste texto, o aluno entende sobre o gênero *mensagem instantânea*, tanto é que conhece um tipo de linguagem atualmente muito utilizada na internet, que são as reduções de palavras como: p, vc, bjs. Conforme Gonzales, (2007) esse tipo de fenômeno é denominado de internetês, que é uma

linguagem surgida no ambiente da internet, baseada na simplificação informal da escrita, como exemplo podemos mencionar a palavra *você* representada como: vc, cê ou c.

No aspecto coesivo o texto III faz concordância sintática e quase consegue construções frasais completas (vc quer paquerar..., [...] quando marca o dial), sendo que a mensagem possui uma saudação inicial, uma pergunta (se ele quer paquerar), um pedido para que marquem o dia do possível encontro e uma despedida (Bjs). Portanto, apesar de problemas de incompletude de frases, uso incorreto de preposição ('c' no lugar da preposição 'de', 'p' no lugar de 'comigo'), indicando que a produtora deste texto tem conhecimentos básicos da língua portuguesa, produzindo um texto com certa coerência.

Pontua-se que “[...] parece já haver consciência por parte da criança para o uso adequado dos mesmos [artigos, preposições e outros termos gramaticais]. A criança parece estar tentando usar os elementos gramaticais do português” (QUADROS, SCHMIDT, 2006, p. 38). Assim, cabe ao professor criar estratégias de ensino-aprendizagem para que a produção textual escrita de *Carlos* se torne, a cada dia, uma produção linguística significativa.

A produção textual de *Célia* pode ser enquadrada em um estágio avançado, em que nele o aluno transfere a mensagem feita em língua de sinais para o português, com uma alteração – no lugar de *Ana*, coloca o nome ‘professor’, demonstrando que entendeu o que era para ser feito, mandar uma mensagem ao professor da sala, sem recriar o que poderia ser dito.

Célia usa os verbos *ter* e *mandar* no infinitivo, marca genuína da Língua de Sinais, mas a estrutura já está mais próxima da Língua Portuguesa. É possível considerar também que neste texto o aluno reproduziu fielmente o texto utilizado em *Sign Writing*, e daí confirma que ocorreu uma transferência literal na tradução deste para a escrita do Português. Assim, conforme foi experimentado na atividade, se o *Sign Writing* fosse amplamente trabalhado em sala de aula, os surdos poderiam ser letrados na própria língua de sinais e isso, “[...] favoreceria, provavelmente, a escrita do Português” (QUADROS, SCHMIDT, 2006, p. 33).

Pensamos também que se fosse implementada cotidianamente a leitura de textos por meio da língua de sinais para surdos essa tradução surtiria mais efeito para a aprendizagem de uma segunda língua, do que a mera pronúncia das palavras no português, como geralmente se faz em sala de aula, na prática de ensino.

No geral podemos inferir que os textos que serviram de base a este trabalho não possuem características negativas, pelo contrário, são produções de estudantes surdos que possuem especificidades discursivas baseadas na visão e no espaço, e não na audição e na oralidade. Logo são produções textuais idiossincráticas de estudantes que possuem limitações de ordens biológicas que os impedem de adentrar de maneira plena na estrutura gramatical da Língua Portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que a escrita tem semelhante mistura de línguas e desta forma o surdo lê uma palavra em português e atribui-lhe sentido pela língua de sinais, com isso entendemos que o surdo vai tentar escrever como fala, ou seja, na ordem visual-espacial. Por isso, é essencial que, primeiramente o surdo adquira a língua de sinais na mais tenra idade e a partir de então, entre em contato com a estrutura da Língua Portuguesa, para que tenha oportunidade de ampliar sua capacidade de produção textual, diminuir suas dificuldades linguísticas gramaticais e acima de

tudo, de acordo com Skliar (1999), seja desestabilizado o padrão de normalidade ouvinte que é imposto ao surdo.

Defendemos que seja considerada a interlíngua na escrita do surdo, uma vez que esta é resultante da influência das línguas de contato de duas comunidades, com línguas distintas, a comunidade que usa Língua Portuguesa e a que usa a Língua de Sinais. Por conseguinte, a forma com características relativamente semelhantes de escrever, o que estamos chamando de interlíngua, deveria ser considerada nas avaliações de professores de todas as disciplinas, isso porque, em relação aos surdos não podemos mais admitir uma situação de reprovação e de exclusão que, por apresentarem características de escritas distintas historicamente, foram considerados como incapazes e até sem linguagem nas escolas, repetindo os mesmos anos do ensino fundamental, que é o que acontece com nossos participantes da pesquisa, que apresentam disfunção série/idade.

Os dados analisados em nosso estudo revelam a importância de conhecermos os estágios da escrita: pré-inicial, estágio inicial, estágio intermediário e estágio avançado, com o intuito de percebermos como os surdos constroem um texto escrito no ambiente escolar, tendo o docente como seu interlocutor imediato. Constatamos com este artigo que a proximidade entre Língua de Sinais e Língua Portuguesa na vida diária dos alunos surdos é fator relevante para apropriação linguística-discursiva de elementos sintáticos, pragmáticos e semânticos de uma segunda língua.

Podemos inferir que no caso dos surdos ocorre um esforço para que superem dificuldades na escrita, e essas dificuldades parecem ser decorrentes do fato de não terem a audição funcional de maneira tão natural quanto é com a maioria dos ouvintes. De acordo com Gesser (2009) ressaltamos que a Língua Brasileira de Sinais é completa como qualquer outra língua oral, uma vez que apresenta todos os níveis linguísticos (fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático), permitindo a tradução de qualquer assunto e conceito, bem como refletir sobre a realidade, criar metáforas e criar fatos fictícios.

Assim, devemos nos desprender das amarras gramaticais da forma culta da Língua Portuguesa, considerada a norma padrão em nossa sociedade e buscar a aceitação de uma escrita que se constitui na diferença e nas especificidades de um ser que usa a visão e as mãos para interagir no mundo; um ser que se desvia dos padrões de normalidade cultuado em nosso contexto social.

Pensemos conforme Davis (2006) que nos incentiva a realizar a inversão da hegemonia do normal e de instituir maneiras alternativas de pensar sobre o anormal. Ou bem como nos ressaltam Bentes; Hayashi (2012) que nos alertam que é preciso criarmos novas representações na forma de trabalhar com surdos que passam a ser denominadas de disnormalidade.

Entendemos que se os alunos com surdez são diferentes em sua forma de interagir e estar no mundo, logo suas produções textuais serão diferentes, uma vez que lêem e escrevem a partir de suas vivências culturais e discursivas que estabelecem no mundo em que vivem. Portanto abandonar o ideal grafocêntrico da cultura majoritária ancorada na ideia de oralidade/escrita, é uma questão de urgência entre os professores, para que assim nossos alunos surdos sejam respeitados como pessoas que possuem uma forma idiossincrática da escrita que precisa ser considerada no ambiente educativo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In: BAKHTIN, Mikhail Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BENTES, José Anchieta de Oliveira; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. *Normalidade e disnormalidade: formas do trabalho docente na educação de surdos*. Campina Grande: EDUEPB, 2012.

CALIXTO, Hector Renan da Silveira *Ouvindo sinais: ensino de língua portuguesa escrita para surdos e seus desafios*. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. 2018. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2018. Disponível em http://www.bdt.d.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=15260. Acesso em 10 nov. 2019.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

DALLAN, Maria Salomé Soares; MASCIA, Márcia Aparecida Amador. A escrita em sinais: uma escrita própria para a LIBRAS. In: LINS, Heloisa Andreia de Matos (org.). *Experiências docentes ligadas à educação de surdos: aspectos de formação*. Campinas, São Paulo: Ed. Leitura Crítica, 2012, p. 19-54.

DAVIS, Leonard J. The end of Identity Politics and the Beginning of Dismodernism: on disability as an Unstable Category. In: DAVIS, Leonard J. (Ed.). *The disability Studies Reader*. New York: Routledge, 2006, p. 231-242.

DECHANDT, Sônia Brocharo. A apropriação da escrita por crianças Surdas. In: QUADROS, Ronice Müller de. *Estudos surdos I*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Arara Azul, 2006, p. 284-322.

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

FERNANDES, Sueli. É possível ser surdo em português? Língua de Sinais e Escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, Carlos (org.) *Atualidade na educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013, p. 59-81.

GESSER, Audrei. *LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GESUELI, Zilda Maria. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MELO, Ana Dorziat Barbosa; FERNANDES, Eulália (orgs.) *Letramento, bilíngüismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 173-186.

GONZALES, Zeli Miranda Gutierrez. *Linguística de corpus na análise do internetês*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). 2007. 98f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007. Disponível em <https://leto.pucsp.br/bitstream/handle/13928/1/ZELI%20MIRANDA%20GUTIERREZ%20GONZALEZ.pdf>. Acesso em 10 nov. 2019.

MARTINY, Franciele Maria; BORSTEL, Clarice Nadir von. Os gêneros textuais emergentes como estratégia de ensino de língua materna. *Trama*, v. 8, n. 16, jul.-dez., 2012, p. 31-42.

NUNAN, David. *Language teaching methodology – A textbook for teachers*. Hertfordshire, UK: Prentice Hall International, 1991.

OSÓRIO, Paulo. Abordagem metodológica para o ensino da escrita em contexto de português língua não materna. *Veredas – Revista de estudos linguísticos*. v. 10, n. 1 e 2, 2006. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo12.pdf>. Acesso em 10 out. 2019.

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

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

SANTANA, Ana Paula. *Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas*. São Paulo: Plexus, 2007.

SKLIAR, Carlos. *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

STEWART, William. Sociolinguistic typology for describing national multilingualism. In: FISHMAN, Joshua A. (ed.). *Readings in the Sociology of Language*. The Hague, Mouton, 1966, p. 531-545.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

Submetido em outubro 2019

Aprovado em janeiro 2020

Informações dos autores

Hector Renan da Silveira Calixto

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Amazônia na Universidade Federal do Oeste do Pará. Professor auxiliar na Universidade Federal do Oeste do Pará, Curso de Pedagogia.

E-mail: hector.calixto@ufopa.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4227-6625>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6182933185577584>

Huber Kline Guedes Lobato

Doutorando em Educação pela UEPA. Professor assistente da Universidade Federal do Pará (UFPA), Curso de Letras Libras.

E-mail: huberkline@ufpa.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4553-8862>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5777379850935207>

José Anchieta de Oliveira Bentes

Pós-doutor em Educação pela PUC-RJ. Professor adjunto da Universidade do Estado do Pará (UEPA), Programa de Pós-Graduação em Educação e Curso de Letras Libras.

E-mail: anchieta2005@yahoo.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1134-3677>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0804431852151011>