

**Fabiano Guimarães da Rocha**

**A construção da educação dos surdos na perspectiva do letramento**

**UNIVERSIDADE VEIGA DE ALMEIDA – UVA**  
**Rio de Janeiro – 2006/2**

**Fabiano Guimarães da Rocha**

**A construção da educação dos surdos na perspectiva do letramento**

Monografia apresentada, como pré-requisito de conclusão do curso de Letras, com licenciatura na língua portuguesa e língua espanhol, ao Instituto de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Faculdade de Educação, da Universidade Veiga de Almeida, orientada pela professora Luzia Cristina Nogueira de Araújo.

**UNIVERSIDADE VEIGA DE ALMEIDA – UVA**  
**Rio de Janeiro – 2006/2**

**Fabiano Guimarães da Rocha**

**A construção da educação dos surdos na perspectiva do letramento**

Universidade Veiga de Almeida – UVA  
Curso de Letras – Português/Espanhol

Data de aprovação \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2006

---

Professora Luzia Cristina Nogueira de Araújo  
Mestre em Educação

---

Professora Flávia  
Mestre em Tradução

---

Professora Mônica Astuto  
Especializada em

## Dedicatória

As duas pessoas que mais amo em minha vida: ao Fábio, meu alter-ego, meu irmão gêmeo; e, acima dele, ao me Pai, Deus, de todo meu coração.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, sobretudo, não pela tradição, mas pela força do coração, por ser um Pai tão atencioso e amoroso. Pai, muito obrigado!!!

À minha amada orientadora Luzia Cristina, com quem aprendi que educar é seduzir. Professora, a senhora já se transformou em referência humana em minha biografia.

Aos meus filhos espirituais, Fabiano Correa (Junior) e Tiago Alves, surdos, autores, juntos a mim, desta monografia. Amo vocês, filhos!!!

Ao meu irmão gêmeo Fábio Guimarães, a quem estou desde o ventre ligado.

Aos meus amigos surdos Diego Benites e Diego Marins, por fazerem parte deste projeto.

À comunidade surda brasileira, por quem escrevo.

Ao Jadson Abraão, irmão que durante minha jornada exaustiva de pesquisa monográfica se prontificou em substituir-me na liderança do ministério de surdos da minha congregação.

Ao meu amigo Damião da Silva que me muito ajudou a digitar este trabalho, e viu todo esmero meu, a cada vez que foi visitar-me.

Ao coordenador do curso de Letras, Jeck, pois sempre confiou em mim, e deu-me a liberdade de desenvolver projeto de LIBRAS na Faculdade de Letras.

Ao MUS (Ministério União Silenciosa), surdos e intérpretes daí, ministério onde me encontrei e desenvolvi todo meu exercício de interpretação de LIBRAS para português e de português para LIBRAS.

Aos meus amigos, que quando mais precisava de silêncio para debruçar-me sobre os livros e discorrer esta investigação, foram à minha residência e papearam, brincaram – e por fim, me atrapalharam, em especial Luciano Marques. Vocês moram em meu coração!

“Não é a surdez que define o destino das pessoas mas o resultado do olhar da sociedade sobre a surdez.” Vygotskz, in duboc, 2005.

## **Resumo**

Inicialmente, confrontam-se as concepções entre o letramento e a alfabetização tradicional. O letramento como relação semiótica do uso das linguagens e contínua interpretação dos discursos pluraliza sua prática em múltiplos letramentos. As vozes de Costa, Cavalcante Junior, Soares são imprescindíveis para compreendê-lo. Seu esboço histórico na sociedade contemporânea transforma-se em um divisor de águas, embora sejam recentes suas discussões. Mais adiante, sua fundamentação abarca a necessidade do discente surdo, porque vai explorar a competência lingüística dele – a LIBRAS, e preocupa-se com práticas psicossociais em comunidades ágrafas para discutir a interlocução da língua de sinais e língua portuguesa na escrita do surdo. O letramento na educação de surdos faz uma leitura dos entornos dessa sociedade e seus aspectos cultural-lingüísticos, com o apóio da Sociologia e da Lingüística. Lakato, Quadros, Fernandes são importantíssimos para dimensionar a visão sobre esse complexo grupo social. Para melhor compreensão são apresentados alguns modelos frasais da língua de sinais e ensaios interpretativos de enunciados justapostos dela com a língua portuguesa. O debate da revisão e releitura da escrita do surdo para o aprimoramento da segunda língua, considerando a primeira vale-se para construir sua educação na perspectiva do letramento.

Palavras-chaves: letramento, surdez e educação

# SUMÁRIO

## **1 - INTRODUÇÃO**

## **2 – CONCEITO DE LETRAMENTO**

2.1 Breve histórico

2.2 Letramento e sociedade contemporânea

## **3 – LETRAMENTO E SURDEZ**

3.1 Sujeito surdo: Língua, cultura e sociedade

3.2 LIBRAS um sistema lingüístico organizado e complexo: um instrumento do pensamento e estrutura mental do surdo

## **4 – CONSTRUINDO A LEITURA E A ESCRITA NO CONTEXTO DO LETRAMENTO: L1 E L2 – A INTERLOCUÇÃO ENTRE A LIBRAS E A LÍNGUA PORTUGUESA**

4.1 Surdo letrado na L2, uma construção possível?

4.2 Reflexão do ensino da língua portuguesa como segunda língua para os surdos e não mais como “língua estrangeira” (LE)

## **5 – CONCLUSÃO**

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



# Capítulo 1

## Introdução

Falar de educação já é um prazer imensurável, defrontar o processo de ensino-aprendizagem frente às fronteiras lingüísticas, faz desse percurso um caminho mais intrigante, mais desafiador. Principalmente, quando os escolares de outra língua vivem num mesmo espaço social e educacional.

As discussões acerca do letramento – linha pedagógica selecionada para ser analisada, por apresentar construtos teóricos compatíveis com a realidade do corpo discente em estudo – são recentes no campo educacional.

O discente em estudo é a pessoa surda, indivíduo de língua e cultura próprias, mas que precisa ser competente num segundo idioma. A escolha do tema dá-se pela percepção que a temática engloba de forma polivalente esse sujeito nessa busca.

Assim, este projeto de pesquisa propõe como objetivo estudar as perspectivas do letramento na construção de educandos surdos, num processo de desenvolvimento do sujeito, segundo as conferências dessa prática pedagógica.

Esta monografia caracteriza-se, fundamentalmente, em investigação bibliográfica de um conjunto de autores de divergentes áreas e convergentes ações: educar, entender, compreender, desvelar para se conhecer mais o ser humano.

Entre suas informações encontram-se diversas realizações de um conjunto fraseológico feito por sujeitos surdos. Essas escritas tornam-se, então, o objeto de análise oriunda desses escolares.

Conseqüentemente, surge a pergunta: - Porque aferir cientificidade à sua construção frasal, já que todos os alunos produzem escritas, uns com mais facilidades, outros, com maior dificuldades?

A escrita dos surdos e sua leitura são constantemente indiciadas ao fracasso, à falta de domínio do português, assim, procura-se valorar sua produção escrita para equacionar ao *status* de linguagem a que ela merece ser reconhecida.

Esse condicionamento lingüístico não se alçaria, por exemplo, através de métodos convencionais de alfabetização, pois esta não evidencia estruturais mentais e psicossociais do aprendente surdo, seu sistema de ensino converge-se na apreensão dos códigos da escrita, sem dimensionar-se para outros fins.

Enquanto isso, o letramento faz ressonância a contextualidade, com isso a significação da aquisição da(s) língua(s), da segunda pela primeira, da primeira para a segunda.

Ainda a leitura de si mesmo, a leitura da (des)estrutura social para um diálogo de muitas vozes e a sua voz.

O segundo capítulo apresenta os conceitos do letramento e da alfabetização tradicional. Distingue as duas posições de conhecimento com os usos sociais e individuais da leitura e da escrita

Ressalta a educação na perspectiva do letramento como educação pragmática de competência e desempenho de língua(gens) do alunado. Mostra a etimologia da palavra e sua semântica. Curiosamente, revela mais de um tipo de letramento, multidimensiona seus efeitos no discente, e dele, na sociedade. A audiência entre os autores faz da abordagem passos a ser seguidos.

Essa vertente da pedagogia traz o sujeito surdo, com ou sem o domínio da língua portuguesa, língua segunda (L2), já letrado e explicita o motivo.

Seu esboço histórico faz um calculo do início de sua implantação e considera a realidade plural da sociedade contemporânea.

No capítulo três, trata-se de o embasamento do letramento discutir a aquisição da língua portuguesa, com um olhar na interlocução exterior (a escrita) e interior (mental) entre a língua de sinais dos surdos e a língua oral do Brasil.

Aí imerge-se, primeiramente, na estruturação e organização cultural, lingüística e social das pessoas surdas. Pondo, entretanto, um questionamento na proposta de educar os surdos.

Sob a perspectiva da Antropologia e da Lingüística conhece-se o indivíduo surdo em seu todo. Lá, de forma pormenorizada. Menciona conceitos lingüísticos e sociológicos de sua realidade existencial.

Revela a LIBRAS como um instrumento cognitivo do surdo e são descritas, lingüisticamente, variadas frases de sua estrutura mental.

No capítulo quatro, faz-se uma historicidade dos métodos empregados na educação de surdos, tomando como base na construção da leitura e da escrita no contexto do letramento o bilingüismo.

Dessa filosofia, persegue-se conceitos sobre a escrita do surdo, acerca dos fenômenos que confluem em sua linguagem escrita e o dilema posto diante de todos: é possível letrar o surdo na proficiência na segunda língua?

Sendo dito anteriormente que existem outras formas de letramentos, neste capítulo apresenta-se um que possivelmente “combina”, como se diria em LIBRAS, na com os escolares surdos.

A reflexão do ensino da língua portuguesa vai discutir, aqui, sua expectativa em dois percursos. Doravante, (re)significar a escrita dos surdos. E criará um paralelismo nessa (re)significação.

Por derradeiro, todos os capítulos de desenvolvimento voltam-se para o diálogo dos autores pesquisados. Uma dialogação que, de quando em vez, vai apresentar tensões, mas em suma uma dialética pertinente no corpo de obras investigadas.

## Capítulo 2

### Conceito de Letramento

A proposta do letramento vai-se configurar, em geral, nas práticas individuais e sociais do uso e prática da leitura e escrita, da fala e do discurso, das interpretações e diálogos competentes com interlocutores, ultrapassando, assim, o âmbito escolar e de aprendizagem de reprodução gráfica e a leitura (sem interpretação) de textos. A significação do uso social do saber ler e escrever caracteriza um dos pontos culminantes da discrepância entre o letramento com a alfabetização tradicional.

A alfabetização convencional limita-se à institucionalização da escrita e leitura fragmentadas, descontextualizadas e desapropriadas da sua utilização, já o letramento propicia a interpretabilidade de leituras de mundo/saberes e a possibilidade de interagir com seus distintos interlocutores, com um percurso comprometido com a prática social e as interferências do mundo no sujeito, o sujeito no mundo e o mundo do sujeito. Nesses caminhos, compreende-se esse fazer educacional como a intrumentalização pragmática da competência e desempenho de linguagens do alunado.

A educação pragmática no caminho do letramento há como escopo que o “eu” do alunado aproprie-se da competência e habilidade lingüísticas de modo a poder penetrar nos textos e discursos, e ser capaz de influir suas ideologias e “decifrar” as ideologias tácitas presentes no *corpus* textual.

O letramento é, antes de tudo, uma práxis social, a inter-relação do sujeito com o mundo, para significar os múltiplos aspectos, subjetivo e objetivo, que estão diante dele, e exercer um impacto direto na sociedade com seu comportamento social, pois “o letramento é definido como um conjunto de prática de habilidades necessárias para “funcionar” adequadamente em práticas sociais nas quais a leitura e escrita são exigidas.” (SOARES, 2003, p.74).

Assim, “um conceito reducionista de aquisição de estratégias de comunicação seria insatisfatório” (CAVALCANTE JUNIOR, 2001, p.13), pois o letramento não é unilateral - e a partir dessa configuração de conceito, sua ideologia vai corroborar ao tema proposto, porque há múltiplas agências de letramentos (rua, igreja, família, etc) e diversos significados e prerrogativas socioeducacional.

Essa concepção multidimensional, no contexto da prática social, vai ultrapassar o simplório domínio da língua escrita e sua leitura alquebrada, estabelecendo a inter-relações com a realidade (con)textual, e nessa biunívoca, sua interação é de sujeito como sujeito nas díspares linguagens, discursos, realidades, correspondendo a cada conjunto seu significado, e não mais sujeito-objeto do mundo excludente.

Nessa proposição, “o letramento significa reunir grande variedade e conceitos convencionais de leitura e escrita, o fazer e a interpretação da arte, cultura popular e a experiência do aluno” (GIROUX, in CAVALCANTE JUNIOR, 2001, p.13). A escola é apenas mais um lugar de letramento social do aprendente, há muitos outros espaços para ser “letrar” o discente: a família, a igreja, as associações, a rua (COSTA, in MELLO e RIBEIRO, 2004).

O ideário do letramento, como exercício social e a competência do discurso, da escrita e da leitura, explora as mais diversas formas de assimilação, desse modo

é nesse sentido que podemos entender letramento como um conceito mais amplo do que alfabetização no sentido tradicional. O conceito de letramento se liga ao conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de o quê, como, quando, e por quê ler e escrever. (idem, 2004, p. 25)

A dialética dos autores Cavalcante Junior e Costa determina a pluralidade/multiplicidade de letramento – ou letramentos, como prefere nomear Cavalcante Junior. Os dois descartam a simples dominação tecnicista da grafia e a leitura, isolada, convencional.

Uma das raízes do letramento é a preocupação na inclusão do sujeito à sociedade de modo a agir nela e sobre ela, não alienado aos discursos sociais, contudo, hábil em aperceber as inferências justapostas neles. Portanto, doravante pode-se compreender o ato de leitura,

aqui, não somente como a codificação e decodificação de texto escrito, mas também de todos tipos de textos; este, por sua vez, não somente a linguagem gráfica, e sim a diversidade de discursos produzidos pelo ser humano.

Segundo a investigação monográfica de Fabiana Brito (2006), a semântica da palavra é oriunda da versão inglesa “literacy”. Ainda, segundo sua pesquisa, a raiz advém do latim “littera” – letra – que acrescido pelo sufixo “cy”, da língua inglesa, indica um “estado” ou “condição de”. Cavalcante Junior (2001) revela uma análise do termo, referendado por EINER que alude sua significação à “língua” e suas facetas: falar, inscrever linguagens de texto e decodificar textos para extrair significados. Para o autor, a quem Cavalcante se refere “o letramento pode ser compreendido como sendo a habilidade de decodificar e codificar sentido” (2001, p.15). Por assim dizer, a relação semiótica que figura no(s) letramento(s) está muito além de simples composição de fonema-grafema e leitura sem predominância social.

Essa origem é conceitualmente pertinente, pois

é o estado ou condição de um indivíduo ou grupo social que exerce, em graus diversos, as PRÁTICAS de leitura e escrita, participa de EVENTOS que envolvem a leitura/escrita, e sofre os efeitos das práticas e eventos de letramento (COSTA, in MELLO e RIBEIRO 2003, p.27)

Para isso, o letramento surge como uma alternativa (eficaz) e transformacional da educação, seguindo essa perspectiva de o sujeito letrado, sugere-se “uma revisão metodológica que interprete o desenvolvimento da linguagem e do sujeito contextualizado nas práticas sociais da oralidade, da leitura e da escrita.” (MELLO e RIBEIRO, 2004, p. 9).

Há de se ter em princípio que o letramento permite ao estudante o exercício contínuo de interpretação de seus processos interativos, o tempo todo.

A interpretabilidade do indivíduo letrado confere a ele a participação ativa na sociedade; o sujeito compreende seus próprios construtos culturais. E mais, sua capacidade interpretativa pode não se ligar à alfabetização, no entanto, ser uma pessoa “letrada”, já que desenvolve uma práxis individual e social da língua falada (oralidade) tão complexa quanto à de indivíduos (supostamente) alfabetizados na língua escrita. Estar em uma escola não garante aos alunos peculiaridades do letramento.

Na prática individual e social, o sujeito explora a leitura e a textualidade de forma a “mapear” as suas inferências, as “pistas” e as injunções contidas nos textos, não reduzindo esse fenômeno somente ao domínio de um sistema gráfico de uma língua e sua decodificação ledora, pois como será visto mais adiante, existe metodologia de letramento decorrente da necessidade emergente do discente, que nesta investigação é a pessoa surda. Outrossim, a conceituação ampliada de letramento pluraliza sua prática escolar.

É claro que em se tratando de letramento, esse processo focaliza a aquisição da leitura e escrita, no espaço escolar, embora para Costa (2004) essa parte está subjugada a dimensão individual do letramento, diferenciando-se de sua dimensão social, porque ver no próprio estudante o ponto inicial para suscitar a aquisição da leitura e escrita através de suas experiências socioculturais, artísticas, lingüísticas e idoneidades inerentes.

Caso não houvesse essa abrangência no letramento, e fosse restrita sua aplicabilidade à aprendizagem silábica, como o é a da alfabetização tradicional, seria impossível falar de educação de surdos com fundamentação teórica em seus construtos. Por quê? Por essa vertente pedagógica pode-se refletir o sujeito surdo um sujeito letrado mesmo que oriundo de uma sociedade lingüística ágrafa.

Essa abertura dada por essa linha pedagógica assinala um sujeito de idioma próprio (ágrafo), um sujeito total. Seu idioma possui gramaticalidade discrepante da língua do ouvinte, com isso sua interpretação de mundo modifica-se inteiramente da do falante da língua oral. No ingente desejo de proficiência da língua dos ouvintes o surdo depara-se com acentuadas dificuldades na aquisição da reprodução gráfica dessa língua, não a tendo como instrumento de poder, pela alfabetização silábica, já que sua língua não figura a dinâmica acústica das palavras, porém a dinamicidade dos movimentos gestuais constituintes de signos.

Na alfabetização tradicional os surdos podem ser considerados desprovidos de competência e desempenho lingüísticos para a aquisição do idioma nacional. Inversamente, o letramento compreende o sujeito em sua totalidade, e nessa dimensão as comunidades ágrafas são, devidamente, contempladas. Haja visto que o homem já fazia leitura de mundo antes do aparecimento da escrita e estabelecia inter-relações com seus interlocutores e construções de significâncias em seus enunciados, que independiam da transcrição gráfica.

## **2.1 – Breve histórico.**

Uma nomenclatura e discussão recentes. O Letramento data doravante a década de 80. Desde então, busca-se distinguir os conceitos e funções sobre tal processo e a alfabetização tradicional. Para alguns expoentes da área ocorrem ao mesmo tempo, separados apenas para melhor entendimento; para outros, são práticas bem diferentes, recusando-se a coexistência dos dois termos.

Dissociar um do outro exige do investigador aplicabilidade às práticas educacionais de leitura e escrita de cada um desses procedimentos educativos a fim de entender os enfoques, causas e resultados engendrados por eles.

De fato, a mediação semiótica e a compreensão de produção textual e leituras se divergem acentuadamente entre tais procedimentos educacionais. Brito (2006) mostra os focos antagônicos, em síntese, da alfabetização convencional e do letramento. Segundo ela, a alfabetização tradicional desenvolve um conhecimento essencial do sistema alfabético; todavia, o letramento compreende tanto a essencialidade desse sistema e sua aquisição, quanto relacioná-los à leitura com experiências significativas da realidade.

No Brasil, os estudos com referências ao letramento são mais recentes ainda. Em conformidade com Cavalcante Junior (2001), sua primeira menção foi feita por Mary Kato, em 1986. Soares remete-se a mesma época e autora, acrescenta, ainda, ter sido registrado no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” (2003, p.15). A nomeação decorre da necessidade de compreender um novo fenômeno em práticas de uso das linguagens. Inúmeras pesquisas e conferências foram efetuadas com a proposição de garantir uma política de letramento permanente.

Entretanto, a preocupação de não se repetir um novo “rótulo” educativo, com discurso inovador, com armadilhas teórico-práticas precisa permear educadores propostos a uma nova dimensão de formação de leitores e produtores de textos e discursos. Desse modo, para evitar esse desvio, Costa (2004) deixa claro que a interação em práticas discursivas individuais ou sociais e eventos de leituras e escritas é essencial para garantir a melhoria no grau de letramento.



Costa adverte para se distinguir o momento histórico do letramento em contraponto ao da alfabetização silábica como um “divisor de águas”, no educando. Em sua visão “os efeitos diferenciados dessas práticas de letramento é a conseqüente inserção do cidadão no mundo letrado”, o que no processo comum de alfabetização não há (inter)relações quaisquer das subjetividades do aluno com o mundo exterior, apenas ensina-se o código da escrita e o sistema fônico, sem explicitar o porquê ler e escrever, essa inflexão causou adultos “desalfabetizados” na interlocução com o mundo; inativo, não-dialógico. (in MELLO e RIBEIRO, 2004)

Na atual conjuntura da educação brasileira, em que sistêmicas pesquisas denunciam os brasileiros em últimos ou quase últimos lugares no ranking educacional, ou que mais da metade dos jovens brasileiros não assimilaram o conteúdo que lêem, faz-se necessário construir, de modo a funcionar no contexto interativo e intersubjetivo do aprendente, a capacidade de transmitir significado à leitura textual do educando brasileiro seja ele apto a apresentar e organizar suas ansiedades, seus desejos, seus pensamentos na linguagem escrita também.

Nessa reflexão histórica (mas também atual) da educação, a voz de Leiva Leal elucidará essa perspectiva. Para ela (apud MELLO e RIBEIRO, 2004, p. 53) “o letramento não é abstração”, mas “refere-se aos processos de potencialização das capacidades dos sujeitos”. Por essa análise, a fala, a leitura e a escrita do discente brasileiro devem ser de uso efetivo nos movimentos dialógicos.

Nessa historicidade, o letramento é recente, ainda mais na educação de surdos. A literatura hodierna que trata dessa temática para surdos sofre a ausência de pesquisadores outros.

Igualmente a escolarização de surdos não esteve e não está voltada para a legitimação de um sujeito letrado. Desconsiderou a língua dos surdos brasileiros, a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), vendo-a como simplórios gestos agramaticais para tentar se expressar para o falante da língua portuguesa, e em muitos espaços educacionais e para muitas pessoas no Brasil tal descaracterização vale-se até o presente momento.

Todavia, a LIBRAS possui gramaticalidade própria e reformula a concepção de língua, e engendra na comunidade que a utiliza uma identidade lingüística autêntica (RIBEIRO, apud MELLO e RIBEIRO, 2004, p.65).

Esse parêntesis acerca da língua de sinais importa para que se retome o ideário do letramento. Ou seja, sua alusão declina-se à aquisição de linguagens, principalmente altear o valor da língua como sistema interpretativo, o que de fato pouco se ousou na educação de surdos, tanto na aquisição da LIBRAS como língua primeira, e do português, como segunda.

A dimensão educativa do letramento para surdos se apropriarem do leque de habilidades pressupostos nele, ou mesmo se sua apreciação fosse paralelo ao da educação em geral, haveria, ou já poderia existir, surdos desenvolvendo práticas de leitura e escrita com melhores resultados, embora uma minoria já apresente esse indicativo. Paula Botelho (2002, p.66) ao se referir sobre essa oferta pedagógica, aclara:

Muitos surdos desenvolvem práticas de leitura e de escrita, e seus resultados constituem indicativos de letramento escolar (...) permitindo-lhes usar socialmente a leitura e a escrita e servir-se delas para finalidades individuais e sociais. Os surdos que não estão imersos em tais práticas pouco usam socialmente a leitura e a escrita, apresentando outros resultados.

O apoderamento e independência da escrita/leitura pelos surdos envolvem mais que a capacidade de um recurso lingüístico, mas um valor semiótico subjetivo de conquista maior do que no ouvinte, já que seu histórico educacional negou a eles o desempenho da língua portuguesa na modalidade escrita, que na aquisição como língua segunda para surdos, ficou aquém do que espera-se para falantes de outros idiomas.

## **2.2 – Sociedade contemporânea e as implicações do letramento.**

Na sociedade contemporânea as relações são cada vez mais complexas e, no entanto, isoladas. O vaziar está presente nos indivíduos. A busca ingente do ser humano pela razão de existir denuncia esse complexo em que se tornou a sociedade pós-moderna. A lógica neutra prevalece sobre a lógica subjetiva, sobre as cadeias de sentidos.

A escola e/ou a Educação, como parte dessa sociedade, não se quedaram à margem desse esvaziamento de sentidos, valores sociais. A desestrutura escolar não abarca as demandas do corpo discente. Em se tratando, aqui, das implicações do letramento na sociedade hodierna, antes de qualquer coisa é por em colisão direta significância e ululante esgotamento social do *Homo sapiens*, porque o letramento constitui-se na formulação de significados, e suas implicações vinculam-se como fator social; por sua vez, entende-se a sociedade, onde esse processo se figura, um espaço temporal dissociado de sentidos. Quando há relações intersubjetivas ou interpessoais são fragmentadas pelas exacerbações do dia-a-dia.

Nesse estereótipo ou luto social, o papel do letramento escolar é resgatar a ambivalência: relação e sentido, já que prima pela vertente de significação. E, ainda, como já visto anteriormente, conflui as práticas individuais do sujeito numa ambiência maior, o grupo social. Libertando-o, deixando ele de ser silenciado, traço que se mantém quando não se apercebe nem o que não se sabe questionar, ou mesmo, inferir conclusões de qualquer gênero.

Assim, a proposta do letramento (genérico e, principalmente, o escolar) é o elemento polarizador que caracteriza, ou melhor, evidencia configurações de logicidade entre a sociedade global - ou aquela ao seu redor, a local – e o sujeito. Através das múltiplas possibilidades de linguagens o homem interage consigo e com outros, as quais são dispositivos coesivos para unir o ser humano ao seu meio, quer dizer, “a consciência se constitui materialmente por meio dos signos, nos processos de interação social.” (SILVA, 2001, p.29).

Apesar de todos os aspectos positivos do letramento, para muitos considerar um sujeito letrado focaliza tão-somente a posse da escrita e leitura convencionais. Em princípio, o letramento não nega isso. A alfabetização nos sistemas lingüísticos engloba-se em seus escopos. Contudo, não se limita aí. Nem essa posse se traduz em poder comunicacional e informacional nas interações dialógicas.

As implicações do processo em destaque vão reclamar esta postura mórbida de “letrar”. Alimenta-se muito os escolares de técnicas de escritas e leitura, mas esconde-se o contexto dessa mesma leitura, dessa mesma escrita. Nele, não se ler somente o escrito, mas as entrelinhas do dizer, mais aprofundado do que o dito.

Falar da simbiose entre sociedade contemporânea e a contigüidade do letramento orienta-se a pensar em fatores determinantes de mudança social e educacional. E nesse ponto, os fatores culturais “alteram a mentalidade, abrem novas perspectivas, modificam atitudes básicas e transformam a sociedade pela aplicação dos conhecimentos científicos” (LAKATO, 1982, p. 247). As descobertas científicas, as invenções técnicas e os desenvolvimentos de aspectos intelectuais pressupõem a mudança social (ibidem, 1982).

O crescimento tecnológico, assaz representativo na atualidade, origina uma “Revolução da Comunicação” e “a humanidade tende a conhecer-se melhor a si própria” por meio do advento da tecnologia moderna. (op. cit., 1982, p. 247). A velocidade dessa evolução provoca transformações nas idéias e valores intelectuais, muitas vezes não acompanhadas pela escola.

Daí a necessidade de as instituições de ensino abrir-se a gêneros textuais distintos e linguagens inovadoras, geradas pela tecnologia, tais tipologias textuais agregam a sentimentalização e concepções do alunado da pós-modernidade.

A Internet como ferramenta comunicacional torna “menor” os contatos diretos e imediatistas das culturas e línguas por meio computacional criam habilidades que modificam as faculdades intelectuais de um indivíduo.

São instâncias seculares novas que pedem presença no letramento escolar, sem poder excluir. A escola aberta à diversidade favorece aos estudantes o acesso à informação cibernética, a alfabetização digital. Essa necessidade comunicacional é, na verdade, tipologia de escrita e leitura. Novos gêneros de discurso se apresentam (*e-mails, msn's, orkut*) e fundem linguagens próprias que possibilitam outras capacidades.

Assim

No contexto social da sociedade atual, os textos podem vir sob modalidades de uma materialização – livros, jornais, revistas, CD-ROM, filmes, textos eletrônicos, (...) cujos suportes provocam diversas formas de aproximação do leitor e podem ser acessíveis a diferentes públicos. (Equipe de professores da Escola Municipal Adlai Stevenson, in MELLO e RIBEIRO, 2004, p. 132)

A assimilação da informática, um exercício didático-pedagógico para o educando, acresce a díade textual e fomenta os gêneros de discurso.

Ao falar da apropriação das tecnologias “disponibilizadas pela sociedade atual como um instrumento de estímulo à criatividade” (COSTA, DÓRIA, LIMA e DIAZ, in MELLO e RIBEIRO, 2004, p. 159) para se construir a escrita na “Comunicação da Aldeia Global” – a tecnologia da Internet – viabiliza-se a “interculturalidade” (RIBEIRO, apud op. cit., 2004, p. 76). Essa troca norteia às multiformes experiências lingüísticas, promove o intercambio das diferenças sociais associadas significativamente. Para isso, a escola precisará estimular seus aprendentes ao bom aproveitamento do material introduzido, porque na condição de instrumento educativo, a Internet verte o mundo em estado “maior” de conhecimento.

O bojo da linha filosófico-pedagógica elegida neste projeto congloba cultura, língua, linguagens, informatização etc. a uma realidade plural, forjando leitores e produtores que vivenciam todos os meios de comunicar. Sua angulação viabiliza funcionalidade do mundo social do sujeito letrado, por isso a relevância de mediá-la com a contemporaneidade.

Todo esse emaranhado desvela, também, que a comunidade surda não está aquém do desenvolvimento tecnológico. Ou seja, sua membrasia utiliza-o. Os utensílios computacionais servirão para o crescimento educativo de seus membros. Essa explicação do indivíduo surdo inserido nesse processo da informatização avança a idéia da instrumentalidade da informática para o desenvolvimento comunicacional do surdo, pois “ela tem como função principal à comunicação social e o contato entre sujeitos”. (Silva, p. 30, 2001)

Relevar a comunidade surda participante do progresso tecnológico faz-se preciso, pois já se aduziu o surdo um sujeito total e nessa totalidade vale ressaltá-lo imergido à sociedade virtual. Aliás, o surgimento e o aproveitamento dos recursos tecnológicos, a saber, TTD's, torpedos por telefones móveis e os já citados contribuem para a comunicabilidade do surdo.

Os surdos estão insertos num “mundo novo” e excitante e expostos às diferentes escritas inscritas na sociedade contemporânea, e o entorno do letramento corrobora para a melhoria da aprendizagem oferecida por esse âmbito comunicacional. Acertadamente, o avanço da tecnologia aproxima os surdos à língua portuguesa, ou no mínimo à sua modalidade escrita, o enfocamento desta investigação.

# Capítulo 3

## Letramento e surdez

O letramento como fundamentação teórica na construção de educandos surdos explicita, em seus construtos, aspectos que favorecem esse alunado no processo de aquisição da linguagem escrita.

Alarga, *a priori*, a aprendizagem do código escrito para além do espaço escolar, defende a pressuposição de explorar do próprio discente a possibilidade de “letrar”; dessa esteira, dimensiona-se e focaliza a competência lingüística do aprendente, e estimula-o ao desempenho (discursivo-interpretativo) da(s) língua(gens). Ademais, seus parâmetros possibilitam as sociedades ágrafas, a de surdos, por exemplo, ser compreendidas como já “letradas” pelas leituras de mundos e saberes estabelecidos dentro delas.

Para fomentar e alinhar toda conceituação do procedimento educativo investigado até esse momento com a educação de surdos, e tal correlação se estudará mais afincado no capítulo quatro, faz-se mister, neste capítulo, conhecer o sujeito surdo e seu universo social, cultural e lingüístico. Esse espaço é um convite a adentrar num “mundo novo” de uma população díspar, embora habitem, seus membros, em lugares comuns a todos os brasileiros não pertencentes a sua comunidade.

Todo embasamento científico-acadêmico estudado até este ponto sobre o processo de letramento será requisito para discutir-se a aquisição de língua portuguesa, na modalidade escrita, como língua segunda, para a pessoa surda, objeto desta monografia; porém, perpassando pela dialogia mental entre esse idioma oral e a língua do próprio surdo: interlocução que vai refletir-se em seu conjunto fraseológico. A construção da escrita da língua portuguesa e suas interfaces é posterior ao uso natural da língua de sinais pelo surdo.

Por conseguinte, o ambicioso projeto de se “letrar”, no sentido étimo da palavra, o surdo, dando-lhe a independência na escrita e leitura da segunda língua, necessita preponderar algumas estruturas e/ou fenômenos lingüístico-culturais da comunidade a que pertence o surdo.

O abandono desses fenômenos, responsáveis pela compreensão desse sujeito, de identidade constitutiva, impede o desenvolvimento elaborativo, somático do conhecimento da língua portuguesa.

São duas as primícias que caracterizam acentuadamente a sociedade dos surdos. A primeira se tange no uso de uma língua ágrafa, podendo ser distinguida como um povo pré-letrado, não pela falta de conhecimento/sabença ou mesmo ignorância dos surdos, todavia, porque sua língua não possui a linguagem escrita. (LAKATO, 1982).

Salientar essa peculiaridade justifica o ponto de partida de um projeto pedagógico na educação de surdos. Sem ela, tudo que se fez até agora na prática de alfabetização de surdos, se volverá aos objetivos específicos de sempre: aquisição de códigos alfabéticos, numéricos na competência individual, sem alçar a função social/institucional da escrita, especialmente para os surdos.

Em via contrária, essa saliência observada numa proposta educacional na perspectiva do letramento “procura ainda saber quais as práticas psicossociais substituem as práticas ‘letradas’ em sociedades ágrafas.” (TFOUNI, apud COSTA, in MELLO e RIBEIRO, 2004, p.27)

Dessa forma, busca-se entender o “como (?)” ensinar a escrita do português para os surdos (a intenção do ponto interrogativo posto após o pronome serve para acentuar as profundas dúvidas e questionamentos dos professores); uma aprendizagem não com o intento de fossilizar o domínio da escrita a um sistema de sinais gráfico e a capacidade de codificar e decodificar os signos escritos, porém “ao saber fazer uso freqüente e competente da leitura e da escrita, individual ou socialmente.” (op. cit., 2004, p.25).

Saber como não educar os surdos quase todos sabem, primordialmente com o detrimento do oralismo (processo de leitura labial usado por muitos pedagogos e professores para educar o surdo), no entanto, o “como”, supracitado, ainda intriga muitos educadores, familiares e, provavelmente, os próprios surdos. Isso porque mesmo que os surdos adquiram a LIBRAS, sua primeira língua, desde a infância, não garante a eles a dominação da segunda língua, na modalidade escrita, tão-somente pela primeira; se fosse isso uma vertente fácil de se resolver, os falantes naturais da língua portuguesa não encontrariam quaisquer dificuldades em transcrever signos orais do seu idioma, e na verdade as modalidades oral e escrita distanciam-se em demasia, defrontando-se os ouvintes nas mesmas intempéries.

Quanto mais se reflete a educação de surdos mais claro fica o que não é educação de surdos, porém a cada alternativa emergente novos desafios, o “decifrar” do capítulo anterior, permeia esse processo.

A educação de surdos continua sendo polêmica e exigindo dos profissionais da área uma constante reflexão sobre os caminhos a serem percorridos e as possíveis atuações do professor no contexto escolar.” (GESUELI, apud SILVA, KAUCHAKJE e GESUELI, 2003, p. 147)

A segunda primícia, da sociedade surda, é incorporar, em sua essência, a ideologia cultural que surdez não é deficiência. Há, nessa postura diante da sociedade de ouvintes, uma significação política, recusando, os surdos,” o discurso clínico e a medicalização na alfabetização de tais estudantes, valendo a participação de modelos lingüísticos (surdos adultos) no contexto escolar”, e o letramento, por ser plural, brinda sua condição humana, traduz essa reação em uma atitude de sujeito letrado.

Significar e tendenciar o letramento na construção da educação de surdos compete enxergá-los constituídos de cultura e língua, compartilhadas em um grupo social.

### **3.1 – Sujeito surdo: Língua, cultura e sociedade.**

Em regra, é comum para o público ouvinte – essa é a designação dada pelos surdos às pessoas não-surdas – definir os surdos como deficientes, sem qualquer construção de identidade, enquanto grupo social. A inverdade dessa ótica cai por terra quando um modo de vida e interpretações relativas das coisas são apercebidas na aglutinação de membros das chamadas comunidades surdas.

Em princípio, lutar contra o estigma da correlação surdez e mudez, através da utilização do *slogan* “surdo-mudo, apague essa idéia.”, com um X sobre a palavra mudez, porque pejorativo seu enunciado para eles, é defesa sociocultural desse povo, está arraigado em seu entorno cultural, de forma a valorizar sua nomeação social ( LAKATO, 1982).

A pessoa surda, semelhante a outro ser humano, possui demasiada complexidade, pois vai-se constituir de inúmeros aspectos antropológicos e, em cada passo, “decifrá-lo” torna-se um impulso a si mesmo.



O emaranhado que constrói essa comunidade fomenta uma sociedade que não se pode diminuir sua língua, a LIBRAS – língua brasileira de sinais – ao julgamento de língua pobre, decorrente da falta de conhecimento lingüístico de seu idioma. Ou mesmo, preponderar, erroneamente, a população surda, uma sociedade sem cultura, por causa de pouca investigação dos entrelaces constitutivos dessa massa social.

Entretanto, os conceitos de língua e cultura não se limitam a definições ínfimas. Para a lingüística, a língua é um sistema abstrato de regras gramaticais (FERNANDES, 2003) ou um conjunto de signos abstratos presentes na mente humana, e sua expressão de pensamento. Esse sistema de códigos lingüísticos, compartilhados por membros de uma mesma sociedade, atende, e satisfaz, todas as necessidades comunicativas de seus falantes, portanto, todas as linguagens naturais alçam *status* lingüísticos, sem o clivo de “mais ou menos” língua. No entanto, essa verificação encontra-se tão-somente às línguas convencionais – as línguas orais, hierarquizando as línguas sinalizadas a condições de “menos” língua, quando não, a simples gestos ou mímicas.

Já para a Antropologia, “todas as pessoas, à medida que participam de grupos e da sociedade global, possuem cultura.” (LAKATO, 1982, 122), que independe do acúmulo de conhecimento teórico-acadêmico, mas, sim, de “conjunto complexo que inclui conhecimento, crenças, arte, moral, lei, costumes e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade.” (ibidem, 1982, 122).

Nesse contexto somático de língua e cultura, depreende-se o indivíduo surdo imergido nessa complexidade, pois participa do cosmo e inserto está num grupo maior que ele e que ao nascer já estava pronto para si, sua comunidade; não desprovida de cultura nem de língua, porém, tendo-as em outras estruturas.

De igual caráter afirmativo, os surdos buscam distanciar as inferências das nomenclaturas surdo e deficiente auditivo, de forma política, lingüística e cultural, distribuindo-as na apreciação, aceitação e apropriação ou não de seu universo social.

Surdo é aquela pessoa que, com surdez congênita ou adquirida na infância, assume uma identidade surda, num processo de endoculturação à linguagem e aos elementos culturais de uma determinada comunidade surda. Para ele, a Libras é a língua primeira e natural; seu modelo social, quando criança, é o surdo adulto. Rejeita a visão clínica sobre a surdez; o segundo, também com surdez congênita ou adquirida, se diferencia por negar a língua de sinais, segue um modelo cultural “ouvintista” (por influência da família e médicos, seu modelo social é a pessoa ouvinte), se comunica através da leitura orofacial e vive sob a ótica da deficiência.

Os surdos, portanto, formam uma organização social autêntica, em um conjunto de atributos culturais inter-relacionados nos quais prevalecem as construções significativas de uma comunidade minoritária, que “passa pela mudança de paradigma da deficiência para o de minoria lingüística e cultural.” (KAUCHAKJE, apud SILVA, KAUCHAKJE e GESUELI, 2003, p. 58).

As pessoas surdas compartilham traços culturais subjetivamente ligados. A exemplo disso, é comum a excitação de um dos membros de dada comunidade surda ao assistir preleções religiosas, seculares, educacionais realizadas por seu par. Inclusive a assimilação dos conteúdos são muito mais rápido. Isso porque “os componentes da comunidade reagem com emoção mais aprofundadas às atitudes uns dos outros do que às dos elementos estranhos à comunidade.” (LAKATO, 1982, p. 257).

Já o idioma dessa população vivencia certo questionamento: seria a língua de sinais uma língua natural? De acordo com Quadros (2004, p.30)

Pode-se dizer que a língua natural é uma realização específica da faculdade da linguagem que se dicotomiza num sistema abstrato de regras finitas, as quais permitem a produção de um número ilimitado de frases, além disso, a utilização efetiva desse sistema, com fim social, permite a comunicação entre os seus usuários.

Por essas caracterizações, a mesma autora não deixa dúvidas em considerar as línguas de sinais línguas naturais, porque há nelas um conjunto fraseológico (sintaxe) dessemelhante no âmbito da gramática particular (representação simbólica própria), e, complementando, Fernandes (2003) diz que a língua de sinais é similar no que alude à gramática universal (classes e funções) às línguas orais. Retomando Quadros

As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela lingüística como língua natural ou como um sistema lingüístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem.” (2004, p. 30)

Para acrescer a visão de língua natural, Eulália Fernandes (2003, p. 30) afirma que a aquisição dessa modalidade da linguagem deve ser dada ao surdo.

Assim, proporcionar a aquisição da língua de sinais como primeira língua é a forma de oferecer-lhe um **meio natural** de aquisição lingüística (...)” (grifo nosso)

Essa autora (2003, p. 31) ressalva a coexistência da comunidade e sua língua:

Além disso, é preciso acrescentarmos que, do ponto de vista sócio cultural, é direito do indivíduo surdo ter acesso ao instrumento lingüístico característico da comunidade a qual **naturalmente** pertence. (grifo nosso)

Mais uma vez lançando mão do adjetivo “natural” para referendar a língua e seu uso. As vozes dessas duas autoras (Quadros e Fernandes) cristalizam muito bem as línguas sinalizadas, que atendem todas as “exigências” lingüísticas para ser idiomas legítimos.

A conceituação acerca das línguas de sinais advém de diversas angulações. Fernandes diz que “são sistemas abstratos de regras gramaticais, naturais das comunidades de indivíduos surdos que as utilizam.” (2003, p.38). Para Sueli Fernandes, na revista *Discutindo Língua Portuguesa*, a língua de sinais é a “capacidade de realizar movimentos desenhados no ar pelas mãos para expressar conceitos abstratos.” (2006, p 22).

Com regras gramáticas próprias, a linguagem visogestual (refere-se à LIBRAS) apresenta um princípio lingüístico chamado sinteticismo, a ausência de artigos definidos e indefinidos. Outros traços dela são o pequeno inventário de preposições e conjunções que torná-as semelhantes às línguas clássicas, o latim e o grego; embora esses idiomas jamais foram desprestigiados por apresentarem esses aspectos na estrutura, as línguas de sinais sofrem desvalorização devido à mesma estrutura sintética. Se de um lado há um status histórico que as faz “mais línguas”, por outro, e conforme Sueli Fernandes, “a língua de sinais é tão antiga quanto a humanidade, há desde a antiguidade, relatos históricos sobre a existência de surdos, sempre acompanhado de menções sobre a forma ‘diferente’ de comunicação que utilizavam.” (2006, pp. 22 e 23).

O julgamento, com depreciação da língua de sinais, ocorre mais por uma problemática social do que lingüística, a opressão da comunidade majoritária para dominar a minoria lingüística.

A linguagem humana pode ser canalizada por duas modalidades, oral-auditiva e gestual – visual, são canais através dos quais as línguas são produzidas.

A modalidade da linguagem visual recebe distinta nomeação, todavia, com a mesma significação. Sueli Fernandes denomina-a visual-espacial, o universo de signos articulados, pelos surdos, diferenciando-a das línguas orais, difunde a modalidade visoespacial à essa percepção articulatória dos sinais (2006, p.29). Eulália Fernandes (2003), acerca da natureza dos sinais, designa o termo espaço – visual, isso porque as línguas de sinais são naturalmente reproduzidas por sinais manuais e sua recepção, visual.

Independente da denominação escolhida pelas autoras, a modalidade manual-visual implica que “a informação lingüística é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos” (QUADROS, 2004. pp. 47,48).

Vale ressaltar que as línguas de sinais são processadas pelas mesmas regiões do cérebro envolvidas na produção e na compreensão dos idiomas orais. Agora, qual hemisfério cerebral processa a língua de sinais?

Segundo Quadros (2004), as línguas de sinais são processadas no hemisfério esquerdo, como as línguas orais. Ela apóia sua assertiva aos estudos de Bellugi e Klima (1990). Contrariamente, Jeans Lubbadek, no artigo publicado na revista *Mente & Cérebro*, escudando-se nas pesquisas de Helen Neville e Haron Newman, aponta que o lado mais ativo à exposição da língua de sinais por pessoa surda é o hemisfério direito (2006, p. 82).

A dissertação de Fernandes atenua muito a tensão sobre essa discussão e assim, fazendo analogia entre as línguas, declara que “essas diferenças são provocadas pelo ambiente auditivo e lingüístico e não por fatores genéticos.” (2003, p.33).

Independente do lado hemisfério em que a LIBRAS é decodificada, a faculdade da linguagem dos surdos, como língua natural, possui os princípios e os elementos comuns das línguas orais, a gramática universal - GU.

A gramática Universal - GU “é uma caracterização com princípios biologicamente determinados da faculdade de linguagem” (FERNANDES, 2003, p.16).

Os princípios lingüísticos da GU regem a linguagem e retêm -se na identificação de universos lingüísticos (QUADROS, 2004).

Esses princípios universais estudado pela lingüística independe do estudo de línguas específicas, porque são aspectos comuns que se apresentam na natureza da linguagem humana, a saber, a fonologia, a morfologia, a sintaxe, a semântica e a pragmática e as áreas interdisciplinares.

A linguagem é restringida por determinados princípios (regras) que fazem parte do conhecimento humano e determinam a produção oral ou visoespacial dependendo da modalidade das línguas (falada ou sinalizada), da formação das palavras, da construção de sentenças e da construção dos textos. (QUADROS, 2004, p.16)

Acerca dessas generalizações e regularidade das linguagens humana, Quadros enfatiza que as línguas de sinais “contem os mesmos princípios subjacentes de construção que as línguas orais” isto é, “as línguas de sinais é determinada pela gramática universal inata e pela interação entre a percepção visual e a produção gestual” (48)

Eulália Fernandes também, para comentar a assertiva da língua de sinais como língua natural, estruturada nos universos lingüísticos e que estrutura o pensamento e desenvolvem a cognição dos sujeitos surdos, completa que “a criança (**surda**) é levada a ativar e a estruturar sua gramática, com o resultado de sua interação com os princípios gerais da gramática universal que estaria configurada em seu cérebro desde o nascimento.” (2003, p.29 [ grifo nosso]).

Essa universalidade da linguagem humana não supõe exista uma única língua de sinais em todo mundo. Essa hipótese precisa ser descartada, cada comunidade de surdos utiliza sua língua de sinais.

Quadros (2004) contrapõe tal concepção errônea. Ela argumenta que “as mesmas razões que explicam a diversidade das línguas faladas se aplicam à diversidades das línguas de sinais”, cada cultura lingüísticas de surdos tem a sua . São universais no que tange aos mesmos parâmetros lingüísticos da linguagem humana, mas o uso e funcionamento das línguas sinalizadas são decorrentes da gramática particular – G.P. Assim, há uma língua de sinais para cada país.

No próximo capítulo tratar-se-á sobre a G.P. da língua brasileira de sinais – LIBRAS.

### **3.2 – LIBRAS um sistema lingüístico organizado e complexo: um instrumento do pensamento e estrutura mental do surdo.**

A língua como convenção social de uma dada comunidade materializa seu modo de pensar, como “um sistema altamente desenvolvido” (Quadros, p. 29), a linguagem (leia-se língua) é um instrumento muito importante para o desenvolvimento e a sobrevivência do individuo porque, como maior mecanismo de comunicação humana, o torna hábil para produção de enunciados infindos, além de ter padrão e estrutura dependentes. A transmissão e expressão de raiva, alegria, revolta, amor se faz através desse instrumento. A LIBRAS, nesse sentido, em nada se difere das demais línguas naturais.

Eulália Fernandes (ano) destaque que ao tratar o tema linguagem e pensamento o conceito de significado deve ser salientado. Para ela, “a base do conceito de significado, no entanto, está vinculado ao conceito de signo” (Eulália 17)

O lingüista Ferdinand de Saussure considera a língua como “um sistema de signos formados pela união do sentido e da imagem acústica” (Castellar, 29), ou seja, são duas “faces” que não pode dissociar, sem sentido não há palavra, e não há palavra sem sentido.

A reprodução mental de um signo é através dessas duas essências, também chamadas, respectivamente, de imagem acústica e imagem conceitual.

A primeira é denominada como significante, e a segunda, como significado. O falante associa o significante ao significado para formar um signo, na ausência de uma, não existe signo.

Os padrões visuais da língua brasileira de sinais, ao contrario do que muitos pensam, expressa relações entre o significante e significado. Os dois elementos são psíquicos e estão unidos no cérebro, por um vínculo de associação (CARVALHO, 2003).

A idéia do significante poderia ser um complicador contra a língua viso-espacial, se reduzir o conceito de imagem acústica a uma impressão psíquica do som, apenas. A LIBRAS é uma língua(gem) sem a dinâmica acústica da palavra. Essa redução conceitual interferia muito na não aceitabilidade de seus elementos lingüísticos como signos. No entanto, Castellar de Carvalho (2003) dimensiona o significado a uma idéia de plano de expressão (plano físico), assim, a parte perceptível do signo, a exteriorização material da “langue”. Nessa via, as representações espaciais realizadas pelos surdos, ademais de conter conteúdo sintático-semântico têm a sua impressão psíquica através da dinâmica ou forma dos movimentos gestuais.

A essa nova maneira de se entender o significante, na LIBRAS, associa-se, inseparavelmente, o significado, do mesmo modo da língua oral, o “significante corresponde não apenas a imagem acústica, mas, também à estrutura espaço-visual do vocabulário (representado por um gesto codificado)” (FERNANDES, 2003, p. 26).

O lingüista norte-americano William Stokoe, em 1960, EUA, principia as pesquisas lingüísticas nas línguas de Sinais e descobriu nelas um plano discrepante que marca a estrutura desse sistema lingüístico.

As lingüistas Eulália Fernandes e Ronice Muller Quadros, se divergem em nomenclaturas e conteúdos alusivos à descoberta de Stokoe. Contudo, as duas concordam que a estrutura identificada pode ocorrer no plano fonológico.

Fernandes (2003, p. 40) classifica a fonologia da língua de sinais de querologia (que significa movimento das mãos e do pulso). Já Quadros (2004, p. 48) designa de quirologia (do grego mão). Para a primeira, “a querologia é representada pelos queremas, através da articulação dos sinais”; a segunda define a quirologia o estudo das combinações desses sinais, e ao quirema alude “as unidades formacionais dos sinais”.

As características desse sistema (querema ou quirema ), descreve Fernandes em quatro parâmetros, três unidades proposto por Stokoe e um, mais tarde, por Battison: Configuração, localização do sinal, movimento das mãos, orientação da palma da mão.

Para Quadros (2004), esses quiremas não carregam significados isoladamente, se compõe de: Configuração de mão (CM), locação de mão (L) e movimento da mão (MA).

A localização ou locação da mão possui um sinônimo chamado de ponto de articulação. As duas não citam que o terceiro parâmetro subdivide-se em sinais com ou sem movimentos. Por exemplo, o termos “cadeira” e “sentar” são semelhantes na configuração e no ponto de articulação, mas o substantivo tem movimento (duplo) e o verbo, não. No verbo o que há é uma aproximação da(s) mão(s) fixando-se uma sobre a outra.

De certo, outros universais lingüísticos do idioma visogestual ganham notoriedades, a saber: a sintaxe espacial, caracterizada pelo sinteticismo, a morfologia, destacando – se a iconicidade (representação das palavras), a soletração rítmica; e o ambiente semântico pragmático, traços que podem aperceber pelas expressões faciais, lentidão ou rapidez normais ou corporais, outrossim, a presença de expressões, locuções idiomáticas, metáfora, etc.

A regra de organização e funcionamento da LIBRAS difere-se totalmente da língua oral-auditiva brasileira. Seu sistema lingüístico reúne fenômenos estruturais de outros idiomas, isso serve para assegurar seu “status” lingüísticos como língua natural.

A começar pela falta dos verbos copulativos “ser” e “estar”. Esse fenômeno gramatical/mental pressupõe implícito os verbos de ligação, uma conexão lógica que não precisa ser explicitada, mas são inexistentes na construção frasal dos surdos na escrita.

Tal fato lingüístico acontece na língua árabe. Na revista língua portuguesa, Luis Jean Laund revela que para o árabe os verbos de ligação são inexistentes. Conforme o artigo “essa função copulativa do verbo ser (e seu desdobramento verbal, o estar) é particularidade das línguas indo – européia.” (2006, p. 57).

As línguas sinalizadas tendem a um pensamento/comunicação por associação imediata. Lauand (2006, p. 58) define a associação imediata como “um complemento natural da ausência do verbo ser.

Em LIBRAS a frase “casa bonita” denuncia a elipse verbal. A forma de pensamento, desse instrumento lingüístico, evidencia enlaces lógicos de um conjunto fraseológico sintético direto. Neste exemplo “amanhã certo interprete Jéssica escola” fica subentendido o verbo “estar”, mentalmente marcado na observação de qualquer interlocutor.

O aspecto sintético direto não se restringe somente aos verbos copulativos, vale em alguns casos de locução verbal da língua portuguesa: “oi você pode direto escola”, a supressão do verbo ir.

Quando usado numa locução ou uso individual, o verbo ir ratifica algum anunciado, mas se apresenta tão-somente nas 1ª e 3ª pessoas do singular, constituído pela soletração rítmica: “Você retiro **v-a-i**” ou “Claro, comprar **v-o-u!**”. Ele pode sinalizar marcação sintática: com movimento, é feito o sinal convencional “na igreja **ir**”, mantém a estrutura do infinitivo; ou sem ação de movimentar-se de um lugar para o outro, nesse caso, a soletração.

Na revista *Mente & Cérebro*, Jeans Lubbardek (2006, p. 81) avalia que em língua de sinais utilizam “ a dimensão espacial para expressar relações entre sujeitos e objetos”. O objeto pode ser fundido aos verbos. O sinal para “Cair” muda conforme o alvo da queda: pessoa, papel, fruta , avião. São expressas de formas diferentes. Para ele “as línguas de sinais são muito econômicas” não é necessária num discurso (direto ou indireto). Referir as pessoas do enunciado duas ou mais vezes basta indica – las numa posição e permanecerá nela enquanto durar a conversação.

Sueli Fernandes, em *Discutindo Língua Portuguesa*, assevera: na libras esses aspectos são marcados discursivamente, em mecanismos espaciais, e não por meio da morfologia ou da sintaxe.(...)Assim, em um enunciado que envolve o verbo “olhar” e a orientação da mão que indica o sujeito e o objeto do aração, por exemplo.” (2006, p. 25).



Outro fato gramatical surpreendente vale-se na questão do gênero. O vernáculo dos surdos só indica o gênero da palavra em referentes que tenham, literalmente, sexo (homem, mulher, macho, fêmea). Um critério que não se assenta na língua portuguesa.

Muitas expressões ou locuções idiomáticas não encontram equivalentes na língua oral. É o caso de “cara de papel” ou “falar velho”. Suas respectivas traduções podem ser “Você é muito fingido” e “Ele fala demais”, mas isso neutraliza o raciocínio da expressão, que faz parte do *corpus* de gírias, provérbios e máximas da língua visual.

No idioma sinalizado, curiosamente, a noção do tempo ligado ao advérbio “nunca” é bem antagônica. Sua relação temporal revela um passado distante, em que uma aferição cronológica do tipo “fulano nunca me ajuda”, no sentido de jamais ter feito algo pelo reclamante, ou num momento atual: uma ação circunstancial, sem o cálculos de feitos anteriores. Essa circunstancialidade mental se verifica na frase “beijar nunca zero(0)”. O utante do enunciado, um jovem surdo, de 20 anos, na verdade com inúmeras experiências heterossexuais, o que invalidaria a sentença, pondo-a ao julgamento de inverdade, porem, a relação circunstancial do “nunca”, realçado pela presença do zero, restringe-se ao tempo presente. A ação temporal equivale dizer no português “faz algum tempo que não beijo”

Tudo isso testifica que a organização gramatical/ mental da libras é um instrumento lingüístico organizado que se presta as mesmas funções da língua oral e que é tão complexa quanto a língua oral.

Por derradeiro, a língua visual espacial demonstra um leque para o uso do “não”, em comparando com o idioma português.

Em todos seus usos, esse advérbio antecede-se aos verbos “não quero falar com ninguém”, “Não preciso disso”, “ não comprei nada”. Em LIBRAS existe uma variedade de uso: acoplado, implícito e posposto ao verbo.

O fundido aos verbos sintetiza e/ou somatiza a ação com a negação, em um só signo, a saber: não – ter , não – querer, não – poder.

Neste caso, o uso de hífen representa a unificação de dois termos em um único sinal.

A noção implícita reserva – se em sentenças como “casa comprar sem”, “ falar sem”, “avisar 0”, neste ultimo a configuração utilizada em {Y} com o movimento do dedo menor para baixo e com o dorso da mão levemente jogado para trás, constitui um signo de negação. Dessemelhante à língua portuguesa em que os mesmos seguimentos equivalem-se às formas “não comprei”, “não falei com você” e “não me avisaram”.

A posição posposta aos verbos seria o uso mais comum, ocorrendo, também, em outras línguas, como no inglês, “copiar precisa não” “ficar em casa ir não”. Nestes, à ação verbal não cabe o hífen porque há dois elementos lingüísticos para significar a oração.

Toda predicação acerca da gramática particular da LIBRAS não se objetiva levar à exaustão, visto o exíguo espaço e por não ser o objeto foco dessa dissertação, no entanto embasará o debate teórico a respeito da interlocução, na escrita, na mente do aprendente surdo, com a língua portuguesa.

# Capítulo 4

## **Construindo a leitura e a escrita (e interpretações) no contexto do Letramento: L1 e L2 – a interlocução entre a LIBRAS e a língua portuguesa.**

Antes de discorrer acerca de o hibridismo lingüístico da escrita do alunado surdo, se o ensino d português alcança o mérito de língua segunda, ou se ainda permanece longe desse fim, apresentar-se-á abordagens educacionais da escolarização dos surdos, na perspectiva histórica.

Em 1880, no congresso de educadores de surdos, em Milão, foi defendido o método oralista, visando eliminar a comunicação viso-espacial dos surdos.

Essa abordagem educacional apóia-se num modelo clínico de atendimento; nela, o surdo é normalmente referido como deficiente auditivo. Seu alvo é a oralização pela língua dos ouvintes. As línguas de sinais não são encaradas como sistemas lingüísticos, e sim como uma espécie de mímica, linguagem (no conceito genérico), com sentido pejorativo.

Os surdos eram exaustivamente trabalhados em técnicas fonoarticulatórias nas escolas. Os conteúdos pedagógicos eram secundários, de somenos importância.

Os métodos orais puros não aceitam a língua de sinais ou qualquer outra forma de comunicação gestual. A comunicação é exclusivamente oral. Usam a leitura labial, estimulação e o treinamento auditivo (...) (REIS, in ANAIS DO SEMINÁRIO DO INES, 1996, p. 38)

Seu histórico é longe. Chega ao século XX. Deixa um legado de esvaziamento educacional na escolaridade dos surdos. Cria estigmas na visão da sociedade sobre os surdos, como o próprio olhar deles sobre si.

Mais tarde, no decênio de 1960, a Comunicação Total surge com uma nova proposta: confrontar o surdo de forma natural pela aceitação de suas características, mas seu impasse é que prioriza a comunicação através do uso e mesclagem de quaisquer recursos comunicativos.

Nesse caso, as língua de sinais eram somente mais um suporte comunicacional, e não um idioma em si.

Esse método procurava “facilitar” a interlocução entre surdos e ouvintes, porém emendava-se na desestruturação das línguas desses grupos lingüísticos. Também chamada Bimodalismo, pressupõe práticas de fala oral e fala sinalizada simultaneamente, conhecido como português sinalizado.

O Português sinalizado não é nem Português nem Língua de Sinais, é um modo de falar e não uma língua. Utiliza a estrutura lingüística do Português e o sistema quereológico e lexical da Língua de Sinais.” (op. cit, p. 39)

Finalmente, em 1980, a educação de surdos voltê-se a uma filosofia bilíngüe.

O bilingüismo não é um método de educação, mas estabelece que o fazer-pedagógico, para esses educandos, privilegia as duas línguas – a língua de sinais como primeira língua (L1) e a língua oral (local), como segunda (L2).

Educar com bilingüismo é “cuidar”, para que através do acesso as duas línguas, se tornem possível garantir que os processos naturais de desenvolvimento do indivíduo, nos quais a língua se mostre instrumento indispensável, sejam preservados.” (FERNADES, in ANAIS DO SEMINÁRIO DO INES, 1996, p. 57)

O bilingüismo significa o uso habitual de duas línguas por uma mesma pessoa, o emprego indistintamente dos dois idiomas. Os indivíduos bilíngües as utilizam-nas com a mesma eficácia para transmitir emoções, sentimentos, ironias, emitir discursos...

Ao exposto acerca do bilingüismo se lançará mão para debater sobre as destrezas da L2, principalmente, a escrita, na aquisição do português pelo discente surdo, no contexto do letramento.

O letramento, na construção da educação dos surdos, deve garantir a tais escolares o respeito à transcrição de sua estrutura mental; por isso uma avaliação semântica ao(s) sentido(s) construído (s) na superfície de sua textualidade; porem contudo oferecer, gradativamente, a substituição da justaposição pelas regras, recursos e estratégias do código escrito para dialogar com seus interlocutores.

O dilema de transformar o surdo num escritor e leitor proficiente da língua portuguesa provoca a reflexão da importância do ato de ler e escrever (bem) por parte dos surdos.

A língua é um veículo de comunicação social. Social, também, a interlocução do sujeito letrado, apropriado de competência, desempenho e estratégias comunicativas para influir sobre a realidade (con)textual com significância.

No mundo das letras, onde, gradualmente, a escrita tem-se mostrado um objeto de prestígio social, falar de bilingüismo para surdos, remete-se à dominância desse código.

Chega-se à clímax desta investigação: o diálogo entre as línguas portuguesa e a língua de sinais – na construção de sentido na escrita do sujeito surdo, na justaposição do processo constitutivo do texto do produtor e leitor surdo.

A escrita do surdo causa estranhamento para leitores desinformados a despeito desse sujeito e/ou das implicações que regem sua escritura. A indistinção dos fenômenos que constroem sua escrita impõe julgamentos precipitados sobre o produtor.

A descrição de sua escrita é a apreensão das estruturas presentes nela, e as relações que existem na superfície dessa produção.

Na cadeia de enunciados dos surdos deve-se considerar que

A LIBRAS assumirá um caráter mediador e de apoio na aprendizagem do português, pois aprender a escrever, para o surdo, é aprender, em tal caso, uma segunda língua. Assim, a língua de sinais pode interferir na escrita da pessoa surda, isto é, na sua estrutura superficial do Texto (...) mas não na sua estrutura profunda.” (SILVA, 2001, p. 15)

Ivani Rodrigues da Silva argumenta (2003, p. 115) que o modo de produzir um texto pelos surdos aglutina três sistemas lingüísticos,

A produção da escrita do aluno surdo mostra várias marcas, a saber, da língua oral que ele conhece, principalmente via leitura labial; da própria escrita do aluno surdo, com a qual esse sujeito entra em contato na escola durante seu processo de alfabetização; e da Língua de Sinais que faz parte do seu cotidiano, sobretudo, se ele vive em contato com outros surdos.

Apesar de ágrafa, a língua de sinais exerce forte, e exposta, influência na linguagem escrita dos surdos. Essa presença revela que há uma transcrição do pensamento verbal. O código escrito da segunda língua, o português, e a linguagem dos surdos, a LIBRAS, interagem no processo de interpretação significativa de seu universo conceitual. A sintaxe psicológica (interna, da LIBRAS) expõe, na escrita, os traços estruturais do pensamento lingüístico dos surdos, utilizando o léxico da língua portuguesa e sua pontuação.

Uma aferição empírica pode ser encontrada no seguinte texto:

Hoje eu trabalhar manhã  
Varrer casa, lavar quintal,  
Ajudar mãe dona de casa  
Trabalhar muito manhã tarde e noite  
Só sexta feira, sábado e domingo.

No que concerne à formação de períodos, as orações coordenadas assindéticas predomina, ligadas apenas pelo sentido, reflexo do pouco uso de conjunções.

A estruturação frasal mostra a ausência da conjugação verbal da LIBRAS, ou seja, os verbos, excetuando alguns, em sua forma nominal impessoal – o infinitivo.

Os nomes “eu” e “mãe” testemunham a intenção de agir sobre o leitor, com o intuito de demonstrar que o pronome reto “eu” substitui o substantivo, e como “mãe” faz parte dessa classe gramatical, supondo, o produtor, que designam seres humanos, inscreve-os com as letras iniciais em maiúsculo.

As pontuações usadas compreendem a intercalações dos segmentos oracionais na sintaxe estrutural. Nesse ponto, o aluno surdo adapta a gramática de seu idioma à forma gramatical da língua escrita, e à sua técnica.

Há na organização oracional do português escrito pelos surdos, um hibridismo lingüístico.

Esta identificação na construção fraseologia combinatória entre a língua viso-gestual e a língua oral, Silva (2001, p. 14) informa que

As línguas de sinais não possuem registros escritos, por isso o texto criado por um surdo contem alternância e justaposições das línguas envolvidas oral e de sinais

A LIBRAS, na produção da escrita, exerce o papel constitutivo de conhecimentos e de sistema referencial sobre si, sobre o outro e nas interpretações da realidade, pois “torna-se necessário considerar que essa língua assume a mediação entre os interlocutores e funda o processo de construção do conhecimento (...) pois este não acontecerá fora da linguagem” (GESUELI, apud SILVA, KAUCHAKJE e GESUELI, 2003, p. 150).

Igualmente a leitura de qualquer texto em língua portuguesa se potencializará através da LIBRAS, sua identidade lingüística, que possui muitos sentidos em um mesmo signo, opondo-se à língua portuguesa em que há muitos termos para um único sentido. Ler é atividade complexa e lê-se de muitas maneiras, principalmente por meio da língua natural.

A atividade de ler e escrever “funciona sempre num contexto interativo e intersubjetivo e que estabelecem regularidades discursivas que ajudam (orientam) os interlocutores a estabelecer a comunicação” (COSTA, in MELLO e RIBEIRO, 2004, p. 29).

Consoante a essa maturação do sistema escrito dos surdos, o enfoque social da escrita é fundamental, isto é, as relações lingüísticas da escrita do português para os surdos brasileiros representam relações de poder e/ou ascensão sócio-educativo-cultural.

A escola, porem, não os esclarece a opulenta função da escrita, acomodando-os em saber umas palavras e em disputar com seus pares quem conhece o maior números de elementos lexicais,

Esses indutivos, mesmo estando vários anos na instituição escolar, desconhecem a função social da produção da escrita e não perceber que, não basta a justaposição de palavras ou sentenças soltas, mas que ele exige,operações complexas como a de manipular recursos, de modo a produzir sentido. (SILVA, 2001, p. 46)

A atividade discursiva (escrita) envolve unidades de sentidos que permitem ao interlocutor “dividir o contexto temporal e espacial” (SILVA, 2001). Essa interlocução se desenvolve na extração de significados no contato intercomunicacional entre surdos e ouvintes ou entre surdos. De maneira que na apropriação das modalidades escrita e leitura garanta-se, aos surdos, produção textual e leituras coerentes. Escrever não é fácil, e como a escrita é consequência natural da leitura é necessário ler para escrever.

Paradoxalmente, antevém a intercomunicabilidade dos sujeitos presentes, a interlocução (mental) entre as línguas portuguesa e sinalizada, a escrita é apenas o resultado desse conflito gesto-visual e oral auditiva.

O ensaio de produção escrita de surdos emerge um entrelaçamento de capacidades lingüísticas que envolvem dois sistemas, de línguas de sinais e da língua do grupo majoritário (ouvinte) num processo complexo.

Denomina-se ensaio porque um reflexo do conflito interno, no surdo, da interlocução das duas línguas em sua mente, ou seja, como escrever isso ou aquilo na língua portuguesa, sendo pensado o conteúdo que se quer expressar em línguas de sinais.

Um bom exemplo da interlocução das linguagens investigadas está no *corpus* “Eu falou você nada”. Esta representação gráfica, na L2, alude a representação lingüística da L1 “Falar sem”, quando por um intérprete se faria uma enunciação “limpa” na língua alvo, o autor dela ensaiou equivalentes na L2

É justo que se dê ênfase à língua escrita já que, do ponto de vista sociológico rege e é predominante nas relações sociais.

A natureza “atípica” da grafia do surdo em nada é atípica, todavia, resultado(físico)da interlocução da língua do sistema gráfico versos a língua ágrafa. Concede um pidgin sinalizado ou uma LIBRAS aportuguesada. Vale ressaltar que o material e valor semítico dessa dialógica representação gráfica não se queda à censuras específicas no uso (in)correto da gramática prescritiva de uma delas; tampouco enxergá-la agramatical, porque haverá de se questionar em qual delas(línguas) a é. São realizações concretas dos pensamentos dos surdos e de caráter híbrido.

Com a temática neste capítulo inicia – se exclamando a construção da leitura escrita no contexto do letramento, perpassando pelo diálogo das línguas, de que forma interpretar e apreciar a híbrida escrita do surdo e desassociar esta justaposição, afim de que a competência e o desempenho na escrita da segunda língua e a libras sejam eficientes, torna-se um paradoxo, nesse educando.



É justo que se dê ênfase á língua escrita, já que pela angulação sociológica, rege a ascensão social, mas a “correção lingüística sede lugar ao critério ideológico de produção de enunciados com sentido” (COSTA, in MELLO e RIBEIRO, 2004, p. 47).

Construir o letramento, recordando que o processo é multidimensional, contextual na educação de surdos, “é apropriar-se de novas maneiras de produzir um texto” (op. cit., p. 34); sustenta um olhar pedagógico diferenciado sobre as operações mentais cognitivas dos surdos na L1, transferindo-as para a produção escrita da L2. O aproveitamento de habilidades lingüísticas latentes dos surdos tornam-se pré-requisitos no processo de assimilação da língua portuguesa, observando com cuidado, as interferências na estruturação das frases.

#### **4.1 – Surdo letrado na L2, uma construção possível?**

Raros não são os relatos feito por surdos dos tipos “português pesado”, “português muito difícil”, “não conheço palavras”, “essa palavra é muito extensa”, ou declaração de inabilidade para ler e escrever o português .

Bem pertinente à idéia de se pensar se há possibilidade de construir um surdo letrado na L2, ampliar seu desempenho na leitura e escrita desse idioma e desvelar o “como?” já mencionado.

Ao contrário disso, não se faz a mesma interrogação à língua de sinais, ou melhor, dito como prega o letramento, à sua competência lingüística e desempenho, à sua interação social; às injunções, às inferências, às interpretações das realidades e dos discursos, e tudo que congloba esse processo, na L1. Nesta, o surdo é um sujeito total; logo, letrado.

Isso porque o conceito basilar do letramento se alude à língua. A LIBRAS é a língua natural dos sujeitos surdos, responsável pela mediação e (re)significação da fala e do discurso da coletividade surda, em transformá-los em competentes interlocutores.

Sabido está que o idioma deles possui universais lingüísticos e uma gramaticalidade particular. Entretanto, na L2, no português escrito, possível é dar-lhes exímia fluência? Ou estear o vezo que a língua portuguesa é perturbadora?

A problematização provém da inquietude dos escolares surdos brasileiros não desenvolver, cabalmente, a convenção escrita, da aparente segunda língua.

Persegue-se, então, uma linguagem escrita da L2 (pro)eficiente num aprendente oriundo de língua ágrafa, de modo a utilizá-la como “começo-meio-fim” nas práticas sociais e

individuais. Converter o código lingüístico da escrita em real aquisição, e, por extensão, a da leitura.

A surdez, por si mesma, não é um entrave para o desenvolvimento da L2, embora acusada. Aprender o conjunto lexical de uma dada língua, e desse posso a sua fraseologia, difere-se do fato de escutar.

Eulália Fernandes (2003, p. 45) elucida muito essa assertiva, “o som pode e deve ser dispensado no processo de letramento, uma vez que sua ausência não impede o desenvolvimento, no que se refere às diretrizes do domínio de uma língua.”

Ainda que o letramento ocupa-se das relações sociais da escrita e leitura, sua relação semiótica, conforme Cavalcante Junior (2001) descreveu, seja de múltiplos letramentos, o letramento inclui a alfabetização (COSTA, 2004), porém com enfoque na contextualização e significação.

Para o surdo, a fluência da escrita e da leitura da língua portuguesa representa, como para ouvintes, uma ascensão social e um desdobramento no âmbito sócio-educativo-cultural.

Assim, “não se pode desconsiderar que as relações lingüísticas representam também relações de poder simbólico. Nessas são atualizadas as relações de força entre os locutores” (RIBEIRO, in MELLO e RIBEIRO, 2004, pp. 77 e 78). Ler e escrever na cultura contemporânea pressupõe o manuseio competente (escrita e leitura) de distintos textos, para não mais se sujeitar à precariedade morfológica e sintática, quando comparados às pessoas ouvintes.

Na dialogação social dos surdos, a ausência da destreza escrita e da destreza ledora sujeita-os às posições ínfimas, a uma classificação discriminatória de um estéril julgamento da cultura ouvintista, sobretudo no mercado de trabalho.

Tudo isso porque muitos dos processos educacionais de “letramento” não passaram de um discurso disfarçado de uma gramática tradicional (COSTA,2004) , ou seja, “ao lugar comum de associar letra a som, som à letra, como meio de iniciar o processo de letramento.” (FERNANDES, 2003, p. 45).

E, ainda, os processos alfabetizadores menosprezaram as subjetividades lingüísticas justapostas nos enunciados (textos) produzidos pelos surdos. Um material riquíssimo de “estado ou condição de” aprimorar sua textualidade; otimizar do próprio discente os passos para melhor desempenho lingüístico.

A tarefa de escrever não está em traduzir a fala oral “em sinais gráficos, pois existem modalidades específicas próprias em cada modalidade” (SILVA, 2001, p. 46), mas, não se nega que a escrita dos surdos caracterizá-se na **transcrição** do seu pensamento verbal em LIBRAS.

Para garantir a habilidade na segunda língua, na modalidade escrita, salienta-se a relevância dessa transcrição e o respeito a essas produções textuais, vendo-as não mais como agramaticais (porque podem ser para quem ler, contudo não as são para quem produz).

Em contrapartida, a justaposição das estruturas lingüísticas textuais dos escolares surdos deve ser, gradativamente, substituída pelas regras e recursos que imperam na língua escrita, pois essa linguagem “tem suas próprias regras e os recursos da linguagem necessitam ser revistos para garantir seu desenvolvimento.” (op. cit., p. 46).

A competência lingüística é latente ao Homem. Os surdos a possui para a apropriação de quaisquer idiomas. O que se torna necessário alcançar é o seu desempenho lingüístico, o desenvolvimento nas destrezas do idioma oral brasileiro.

Para o domínio da língua escrita inúmeros e diversificados textos em contextos precisam ser introjetados paulatinamente, após a aprendizagem de conteúdos anteriores. Desse modo, para Botelho

O que se pretende destacar é que a exposição a uma oferta de leitura e de escrita, rica e variada, é de suma importância, e a oferta é notadamente menor ou ausente nas escolas de surdos (2002, p. 69)

Esse investimento textual precisa enquadrar-se às condições socioeconômicas do aprendente surdo. Vale destacar isso porque busca-se uma homogeneidade na educação dos surdos, sem suscitar fatores individuais.

Educá-los na perspectiva do letramento requer um olhar heterogêneo sobre cada surdo ou classes de surdos inseridos a escola.

Depois desse aparente desvio, volta-se a questão da língua escrita. Os mecanismos cerebrais, que moldam a composição de abstração das regras gramaticais da linguagem podem utilizar meios distintos de organização dessas regras, “é um fenômeno decorrente do contato com a língua, do desempenho linguístico em qualquer de suas modalidades – oral, escrita ou sinalizador.” (FERNANDES, 2003, p. 46 ).

Os canais receptores da linguagem podem ser auditivos ou visuais em respectivos aprendente, ouvinte e surdos.

Para chegar ao letramento, as letras e sílabas, as estruturas acústicas não são “os verdadeiros e únicos pontos de referências.” (op. cit.).

Se os surdos se orientam pela visão, clarividente está a necessidade de trabalhar textos com ilustrações, um lado visionário. Aliás, a língua escrita é visual, são desenhos/registros gráficos fixados em materiais (papel, outdoor, etc), o que favorece sua aprendizagem. Contudo, nas sequencializações dos enunciados, de idéias, de coesão e coerência das regras da linguagem escrita que os surdos vão, grosso modo, encontrar “barreiras” para organização textual.

Veja o exemplo.

Porque pelo mais é perigoso  
faz mal é vírus muito mal,  
não bom, também e-mail, MSN  
e ORKUT, e-mail o vírus é  
faz ruas, palavrão ou violência.

As sequencializações das sentenças se tumultuam, apresentando falta de coesão, ainda que um cálculo de pensamento, porém, a memorização das palavras é precisa. Em LIBRAS, esse ordenamento frasal possui contigüidade e sequencialidade de idéias, coesão e coerência.

Uma alternativa na aquisição da L2 na modalidade escrita “viabiliza recursos de ensino/aprendizagem que priorizem a memória e pensamento especificamente visuais” (Eulália,48)

A dimensão lingüística que será introduzida dá um cunho totalmente provocador no ensino aprendizagem do educando surdo, o chamado letramento visual.

Essa ramificação do letramento busca explorar a imagem e ilustrações, podendo ser vista como “parte integrante do processo de significação”, isso porque “entende-se que a imagem auxilia o aluno a compreender o texto” (REILY, in SILVA, KAUCHAKJE e GESUELI, 2003, p. 166).

Cavalcante Junior (2001), ao listar as múltiplas linguagens de representação de sentidos no(s) letramento(s), concebe à linguagem visual (imagens) um processo de leitura diária. A saber, “o leitor da imagem aprende a procurar detalhes escondidos, que são fundo numa página, mas aparecem como figura em outro.” (op. cit., p. 168).

O letramento visual serve aos mesmos pressuposto de exercitamento social; sua forma didática explica-se “como a habilidade de ler imagens do entorno cotidiano....ler imagens para imagens para compreender textos.” (ibdem, p. 164).

Especificamente a aprendizagem visual do surdo nesse tipo de letramento “traz consigo o potencial de ser aproveitada como recurso para transmitir conhecimento e desenvolver raciocínio.” (ibdem, p. 169).

A leitura das imagens na educação de surdo é realizada pela língua de sinais, contextualizando seu sentido na L1 e, posteriormente, já estruturadas as idéias em seu idioma, produzi-las na linguagem escrita da L2.

Seguida, sempre, de instruções gramaticais da L2 pelo educador.

O exercício visual desse letramento

também trabalha com base em relações e comparações...a representação de relações de equivalência ou diferença de hierarquia e valor de seqüencialidade temporal ou espacial, de presença e ausência de distancia e proximidade no tempo ou no espaço, de causa e mérito(...) (op.cit., p. 177)

A possibilidade de construir um surdo letrado na L2, em sua modalidade escrita, pode, através do letramento visual, torná-lo independente na formação de frases e contexto e sua leitura, já que “o letramento tem sido um processo baseado no mundo das significações, sempre contextuais, nas quais a letra não é o ponto de partida para aquisição da escrita.” (FERNANDES, 2003, p. 47).

O diálogo das autoras Fernandes e Reily, deixa óbvio que é possível, sim, haver surdo letrado no sistema gráfico da L2.

Agora, o registro escrito da língua portuguesa é um exercício contínuo, que não pode deixar de ser “um processo prazeroso para a criança surda. ” (FERNANDES, 2003, p. 45).

A idéia de se fazer texto com imagens significa para o aluno surdo “aprender a perceber as interfaces dos signos, compreender o humor e o absurdo na imagem” (REILY, in SILVA, KAUCHAKJE e GESUELI, 2003, p. 179) e escudará, a produção de tal contexto na segunda língua.

A língua escrita dos surdos tem por natureza um hibridismo ou justaposição, mas esse fenômeno, embora natural, a aprendente de uma segunda língua, não justifica o oferecimento da L2 dada aos surdos brasileiros, principalmente porque, como visto, o letramento abraça as necessidades específicas desses educandos; porém é discutível ver se o que há hoje nas escolas com filosofia bilíngüe é um bilingüismo, tendo o português, afetivamente, como L2, ou um “bilingüismo”, sendo o idioma nacional, uma língua estrangeira. E analisar as interfaces da aquisição da L2, com o cuidado de não fossilizar a escrita.

#### **4.2 - Reflexão do ensino da língua portuguesa como segunda língua para os surdos e não mais como “língua estrangeira” (LE).**

A iniciar essa reflexão cita-se as palavras de Fernandes sobre o bilingüismo na educação de surdos: “vemos posturas nas quais a criança surda é um sujeito apenas exposto a duas línguas na escola, como se só isso rotulasse o projeto bilíngüe.” (2003, p. 55).

Sua fala reclama a falta de função social e de uso competente da convenção escrita, do português como língua segunda, mediada por essa modalidade.

Há correntes que consideram o português uma língua estrangeira para os surdos. Ledo engano. Talvez, assim entendam-na, por não entenderem o antagonismo entre a língua portuguesa (L2) e língua estrangeira (LE); quando não, o que propõe como ensino de L2, na verdade, esconde, sob um discurso inovador, um ensino orientado para aprendizagem do português realmente como LE.

A despeito do desconhecimento das divergências da L2 e LE, tem-se como exemplo que

A língua escrita e a língua oral são ensinadas como línguas estrangeiras (**L2**) no bilingüismo, sendo dependentes da aquisição de língua de sinais. (BOTELLO, 2001, p. 112)

A autora confunde os parâmetros institucionais que norteiam uma e outra, e essa equivocada informação desencadeia projetos pedagógicos nas práticas do ensino do português para surdos, não orientando para fins concretos da segunda língua.

A fim de aclarar as extremidades entre os dois processos de internalização de língua, conceitua-se a

Língua segunda aquela que cumpre uma função social e institucional na comunidade lingüística, em que se aprende; língua estrangeira aquela que se aprende em um contexto em que carece de função social e institucional.

No contato direto com a língua portuguesa, seja na escola, seja no trabalho, seja na rua etc, os surdos deveriam dominá-la como L2, no entanto, que se percebe no processo educacional é o fato de recebê-la como língua estrangeira num só contexto (escola), sem qualquer função social/institucional.

Quando se trata de função social e institucional quer-se apontar o valor semiótico e de mediação da língua escrita na esfera interssocial, um direito de “ir e vir” na comunicação institucional.

O movimento dialético do sistema gráfico estabelece a interação verbal do cidadão surdo em grupos de amigos (ouvintes que não sabem libras), na resolução de problemas no banco, na solicitação aos pais para ir à festa, nas redações dos vestibulares...

Contudo, o ensino da língua alvo (o português) assume “que a língua portuguesa é vivenciada pelo aluno brasileiro, muitas vezes como uma espécie de língua estrangeira” (RIBEIRO, in MELLO e RIBEIRO, 2004, p. 65). O surdo discente brasileiro, tem-na como língua estranha.

O docente diante desse dilema sente-se “iletrado”, pois o surdo é um educando desafiador”.

Esse processo de ensino-aprendizagem fica a margem do bojo do letramento. Este alude à aquisição das línguas no exercitamento contextual e social das modalidades lingüísticas, de modo a interpretar os processos interativos das dialogias, e também sendo interpretado. Participação ativa do locutor e interlocutor.

O ensino-aprendizagem da L2 é um processo construído por etapas, interfaces que se inicia na língua primeira, porque mediará a significação dos signos lingüísticos e funda o processo de equivalência das línguas, como um ponto de partida, e que sucede no tempo a um ponto de chegada, a L2 (língua alvo).

São estágios de aprendizagem denominados interlinguagem que (segundo a apostila da Vera, p28), significa

Um sistema que possui traços da língua materna, traços da língua alvo... e cuja complexidade se vai incrementando em um processo criativo que atravessa sucessivas etapas marcadas pelos novos elementos que o falante interioriza.

Para Fulano(site), a interlíngua “é o sistema de transição criado pelo aprendiz, ao longo de seu processo de assimilação da língua.”

Ainda segundo ele, “esse sistema linguístico se caracteriza pela interferência da língua materna”. A linguagem escrita do surdo de natureza justaposta, nada mais é do que um processo inevitável em qualquer aprendiz.

Quer dizer, em sua híbrida escrita

As operações relativas à língua mãe estão profundamente enraizadas pela prática constante, sendo por isso muito difíceis de serem evitadas.

Embora um mecanismo natural, a pouca exposição à L2 tende a fossilizar desvios desse idioma. A fossilização dos desvios não pode ser uma constante para ele, “o aluno precisa de um ambiente autêntico de língua e cultura para uma assimilação mais pura.”

O português na modalidade escrita em princípio será, sim, uma língua estrangeira, a estruturação gramatical se diverge da língua de sinais. Mas sua cristalização rudimentar precisa ser eliminada.



Nesse sentido, avança-se, pelo percurso da interlíngua, na educação de surdos a operações mentais mais convergentes no domínio da L2.

Esse processo de aquisição pressupõe “um sistema que possui traços da língua materna, traços da língua alvo e outros propriamente idiossincráticos”. A sintaxe psicológica do instrumento do pensamento dos surdos – a LIBRAS, influi à sintaxe estrutural da escrita da língua portuguesa.

Ao seu domínio integra-se a memória discursiva. Quando se disse que gradativamente precisa imergir o discente surdo em múltiplos modelos textuais – simples e complexos –, porque a intextualidade estabelece experiências de leituras e instaura vivência com a língua portuguesa.

Essa vivência afastá-o da L1 ( no sentido de fixar fronteiras lingüísticas dos idiomas) e o aproxima da L2 para que

seja capaz de atuar de forma adequada no seio de uma comunidade lingüística, na que a língua alvo é veículo de comunicação (apostila da UVA, 29)

Se a surdez gerou uma língua específica para os surdos, é mister compreender os aspectos lingüístico-culturais que confluem nesses sujeitos, para proporcionar situações em uma aula em que eles se comportem de maneira semelhante aos ouvintes, com competência e desempenho lingüísticos.

A língua escrita passará, sim, como anteriormente explicitado, por um estágio de LE, o que fica incompreensível é o conformismo nessa etapa. Nesse “ismo” os surdos viverão, bem dissera Fernandes (2003), apenas sujeitos expostos à língua portuguesa.

Na aquisição da língua escrita vão ocorrer interferências da língua de sinais, causando “desvios” perceptíveis, porque se transcreve na escrita, no âmbito do vocabulário, da estruturação frasal. Essa alternância de duas línguas implica já certo domínio dos dois idiomas.

A fusão das línguas visual e auditiva no campo sintático e discursivo torna-se o produto da criatividade da transição entre as duas culturas envolvidas. Aqui, se trata de admitir uma realidade social, um conjunto de fenômenos que acompanham ambos idiomas, na escrita.

Tão-somente, também, dizer que em sua escrita existe uma justaposição, não orienta ao mérito a que merece, ao de objeto de investigação. Apenas, a justaposição, narra o fato empírico, sem, porém, desvelar o quê, porquê os surdos assim escrevem (transcrevem). Um fenômeno interlingüístico, um sistema comunicativo, mas que fica afora de uma análise respeitosa e sem dignidade lingüística.

Ao português sinalizado, fusão inversa das línguas dos ouvintes e dos surdos, há menos rigor acusativo do que à hibridação da cadência de enunciados dos surdos. Isso se deve porque quem o realiza (português sinalizado) faz parte da comunidade “superior”.

A LIBRAS sofre influxo do português, em grande parte na sintaxe, por aprendentes ouvintes. Tal influência ocorre pois as línguas estão em permanente contato.

Todavia, em se tratando da vez de os surdos, influir com seu idioma na língua portuguesa, a hierarquização, inevitável e infelizmente, prevalece.

As pessoas que comungam na educação, na família, com os surdos não dimensionam essa mescla (LIBRAS aportuguesada) aos mesmos fenômenos de aquisição de outra língua. Ao invés de ser parte do problema a escrita do surdo, deve ser encarada como uma solução natural, e às vezes desesperada, do sujeito surdo com mais necessidade de comunicar-se que de respeitar a ortodoxia lingüística da língua portuguesa.

A interlocução é a busca por equivalentes na língua alvo; equivalentes lexical, frasal. A convenção da escrita dos surdos rompe, e exige que rompam, com paradigmas avaliativos pela apreciação semântica de um indivíduo capaz de criticar o mundo e fazer leitura dele.

A hibridação entre as línguas portuguesa e de sinais compete à

Construções lingüísticas que são poderosos desencadeadores de processos cognitivos que interferem na organização da linguagem, pois exerce funções que inter-relacionam domínios cognitivos distintos, interferências pragmáticas e engendram a identificação das referências discursivas. (CHIAVEGATTO, apud RIBEIRO, in MELLO e RIBEIRO, 2004, p. 81)

Eulália Fernandes (2003: 56) completa

Sabemos da importância da língua como instrumento de comunicação, mas também de seu papel no desenvolvimento dos processos cognitivos. Temos a consciência de que a língua de sinais tem seu posto garantido de fato (...) Sabemos, também, da importância da aquisição da língua portuguesa. Mas ainda não está claro...que o bilingüismo na educação não se confunde ou não se deve confundir com mera gramaticalidade, com a mera aquisição das duas línguas no espaço escolar.

Sem qualquer pretensão de incoerência, em ora dizer que o educando surdo deve dominar as regras da escrita e afastar-se da justaposição, e ora alavancar sua escritura a um estado de dignidade lingüística, que usa-se os dois autores acima citados. Eulália Fernandes (2003) descreve a importância individual das duas línguas, Ribeiro, a importância cognitiva da inter-relação entre elas.

Quer-se refletir na educação com bilingüismo a língua portuguesa como L2, na modalidade escrita, não mais como LE, com um paralelismo sobre a escrita do surdo. Um paralelismo de respeito à mescla dos dois idiomas e o desenvolvimento de um sujeito bilíngüe (com competência nas duas línguas para expressar-se livremente), inverso ao conformismo da LE e do monolingüísmo.

A hibridação, a mescla, a fusão, a interlíngua são termos que elevam a convenção gráfica dos surdos a ponto de vista científico e linguístico, e descaracteriza o julgamento de inábeis produtores e leitores de textos.

O deslocamento de um olhar bilingüísta na educação de surdos, distinguindo os mecanismos de aquisição e etapas da L2, discernindo-a da LE, apreende novas posturas de ensino e do educador, porque mudou a situação (visão), muda-se a posição.

Uma educação com bilingüismo consciente apercebe que a maior parte dos erros são devido a interferência da língua primeira, e precisa de correção, sem exclusão da subjetividade do surdo, a fim de evitar a formação de maus hábitos.

# Capítulo 5

## Conclusão

Como prática social e individual, o letramento é imprescindível na de educação de surdos. Porque esse processo abre espaço para seu estado e condição de sujeito completo.

Se o discente surdo não fosse letrado, não em técnicas de escrever e ler, em seu saber/conhecimento e interpretação da realidade e do mundo, jamais poderia chegar a adjetivação do mais simples conceito “Minha mãe bonita, a mais complexa ideologia abstrato do amor e paixão.

O letramento vai além. Traça novos rumos no educando surdo. Inicia seu projeto, insere-o em outros horizontes, em leituras e injunções discrepantes. Contextualiza sua aprendizagem. Difere-se da maneira antiga de se aprender a escrever a ler e escrever. Nesse parâmetro o lugar de sujeito é de sujeito.

No letramento a Internet vira acesso à língua portuguesa. Solicita-se o uso de ORKUT, torpedos e de toda tecnologia para aproximá-lo da língua escrita.

Língua é poder. O processo interativo entre os indivíduos do mesmo idioma produz a intercomunicabilidade. Com competência e desempenho lingüísticos, os surdos em língua de sinais interagem com seus pares.

E o letramento aplicado à educação de surdos deve desenvolver essas mesmas competência e desempenho nas práticas de leitura e escrita.

Sistematizar e explorar a produção gráfica do aprendente surdos seja uma possível solução. De um lado apresentando-lhe os diversificados textos, do gibi à poesia, do comum ao clássico. De outro, apropriar-se de sua escrita justaposta, para marcar texto, mostrando-lhe, os traços de sua língua e os da língua portuguesa.

Mapear com o aluno em sua produção para que ele leia a mescla das sintaxes e assim, de per si, tome cuidado de na articulação mental das línguas gestovisual e oral-auditiva, saiba separá-las na língua escrita.

Esse exercitamento necessita de uma educação diferenciada. O letramento convida os surdos a participar de seu bojo. Desse modo, como é plural, surge o letramento visual.

O letramento visual é a leitura de imagem, associar as formas das mãos, seu plano físico (significante) ao significado da palavra.

Esse letramento é condizente, porque a leitura de imagens detalha o contexto, trabalha a criatividade. De a ilustração de um rosto alegre desenvolve-se diversos motivos para essa figura.

O letramento visual dimensiona a interpretabilidade da mera codificação e decodificação da leitura e escrita a contextualidade, às inferências de sentido.

Porque no letramento a alfabetização pressupõe a participação do aluno na construção da leitura e da leitura para a escrita.

Nessa proposta, mostra-se um conjunto de ilustrações com dois ou mais personagens. Solicita-se, de acordo com o número de personagens, que os educando surdos interpretem, com diálogo, cada uma das personagens, tirando-as da forma estática do papel e dando-lhes vida na interlocução entre os discentes. Isso em língua de sinais.

Nessa esteira, depois de contextualizado, trabalha-se a língua portuguesa, na modalidade escrita. Em seguida, o educador faz a análise semântica, demarca a interferência da LIBRAS, a construção fraseológica oriunda da estruturação de seu idioma mas com empréstimos lexicais do português.

O letramento visual requer um livro didático específico. Assim como existe um livro de português para estrangeiro, espanhol para estrangeiro, precisa haver um livro de português para surdos, construído com imagens e textos respectivos, em inúmeras situações. Sempre considerando as etapas e estágios a serem alcançados na aquisição da língua escrita.

A construção da leitura e escrita da segunda língua, no letramento, não se permite fixar a aprendizagem inerte do português, aquém de seu uso social. A visão de língua estrangeira cai por terra na perspectiva desse processo visual.

A construção de um surdo letrado torna-se possível. A partir da interlocução das línguas portuguesa e sinalizada, sob interfaces, vai-se logrando o português como segunda língua.

A educação com bilingüismo, para surdos, necessariamente precisa aproximá-los da L2, português escrito, com a apresentação de textos diversos, leituras múltiplas – leitura de mundo e o mundo da leitura -, reconhecendo os aspetos da interlinguagem e validar a autonomia dos sujeitos surdos na escrita e na leitura.

O ensino da língua portuguesa como L2 compete, na aquisição, internalizar o funcionamento da língua, pela exposição ao idioma e à interação com falantes nativos.

A busca de um surdo letrado na L2 compreende o entendimento reflexivo sobre seu universo de escritura.

Nesse contexto, busca-se a competência e desempenho lingüísticos dos surdos, para a capacidade de expressar e entender as idéias, sentimentos, emoções da L2, e interagir, no campo sócia e individual, como competente (inter)locutor, na perspectiva do letramento.

O ideário desta investigação, bem como o do letramento, indica caminhos para o uso competente e constante do português, como segunda língua, nas destrezas da leitura e escrita.

As perspectivas do letramento (visual) conglobam uma educação de surdos com o exercitamento competente do uso da escrita, da leitura textual e de mundo e de si mesmo, como aprendente em potencial.

## REFERÊNCIAS

ANAIS DO SEMINÁRIO. **Repensando a educação da pessoa surda**. Rio de Janeiro: Teatral, 1996.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos – ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRITO, Fabiana Barbosa de. **Letramento: um processo de construção da pós-modernidade**. Monografia apresentada na Universidade Veiga de Almeida, campus Tijuca, 2006.

CARVALHO, Castelar. **Para compreender SAUSSURE – fundamentos e visão crítica**. Petrópolis: Vozes, 2003.

CAVALCANTE JUNIOR, **Francisco Silva**. **Por uma escola do sujeito: o método (con)texto de letramentos múltiplos**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

FERNANDES, Eulália. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNANDES, Sueli. Bons sinais: Nova lei torna a LIBRAS – língua dos surdos brasileiros – disciplina obrigatória nos cursos de magistérios. **Discutindo Língua Portuguesa**. Edição nº 4, outubro, 2006.

LAKATOS, Eva Maria. **Sociologia geral**. São Paulo: Atlas, 1982.

LAUAND, Luiz Jean. O raciocínio em provérbios. Os ditos populares podem ajudar a entender melhor as estruturas de uma língua. **Língua Portuguesa**. Edição nº 5, março, 2006.

LUBBADEH, Jens. Línguas silenciosas. **Mente&Cérebro**. Edição nº 165, outubro, 2006.

MELLO e RIBEIRO (orgs.). **Letramento: significados e tendências**. Rio de Janeiro: Wak, 2004.

QUADROS, Ronice Muller de. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, Ana Cristina. **Metodologia e métodos no ensino e aprendizagem de ELE**. Apostila da disciplina de Tópicos Especiais. Universidade Veiga de Almeida, 2005.

SCHÜTZ, Ricardo. Interlíngua e Fossilização. Disponível em <<http://www.sk.com.br/sk-interfoss.html>> Horário: 08:30. Acesso em: 28 de outubro, 2006.

SILVA, KAUCHAKJE e GESUELI (orgs.). **Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidade**. São Paulo: Plexus, 2003.

SILVA, Maria da Piedade Marinho. **A construção de sentidos na escrita dos surdos**. São Paulo: Plexus, 2001.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2001.