

CAMINHOS PARA O LETRAMENTO DO SURDO

Marie Gorett Dantas de Assis e Medeiros BATISTA (Universidade Federal da Paraíba)
Evangelina Maria Brito de FARIA (Universidade Federal da Paraíba)

RESUMO: este trabalho tem por objetivo discutir o papel do intérprete da Língua Brasileira de Sinais, enquanto mediador e construtor de sentido no ato da interpretação dessa língua para o surdo ou da sua tradução para a língua portuguesa e é produto de uma inquietação surgida durante as filmagens realizadas na UFPB para uma pesquisa da parceria com o IPHAN–Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, o Proling-Programa de Linguística da Universidade Federal da Paraíba e a Universidade Católica de Pernambuco. São aplicados questionários em língua de sinais. Vimos que a proficiência do Intérprete/tradutor de Libras perpassa pelo seu conhecimento de mundo, experiência, interação entre os sujeitos e intimidade com essa língua e isso torna as perguntas em Libras tão relevantes quanto o são em Língua Portuguesa. Concluimos que os papéis desempenhados pelos profissionais envolvidos no processo ensino-aprendizagem dos surdos os tornarão eficientes ou não no letramento em língua portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento. Surdez. Ensino-aprendizagem.

1. Os surdos na sociedade lusofônica

Os surdos são sujeitos multiculturais na nossa nação e compartilham além da mesma cultura, leis, direitos e deveres, mas não da mesma língua. Essa constatação tem atraído inúmeros olhares sobre os vários aspectos que envolvem esse sujeito, tornando-o objeto de estudo nas mais diversas áreas de pesquisa e produção literária das instituições superiores de ensino. Um desses olhares diz respeito as especificidades do ensino da Língua Portuguesa para surdos e, conseqüentemente, como ocorre o processo de letramento desses sujeitos. Nesta produção volto meu olhar para algumas questões educacionais em relação à pessoa surda apontando como um dos agravantes entre o surdo e a sociedade, a comunicação e o processo de ensino-aprendizagem, tendo como principal agravante desse processo as dificuldades de aprendizagem nos níveis morfológico, sintático, semântico e fonológico da Língua Portuguesa. Entendendo que esta é considerada língua materna ou língua 1 (L1) para as pessoas ouvintes e língua 2 (L2) para as pessoas surdas que têm como L1 a Língua Brasileira de Sinais - Libras. O outro agravante é que tais dificuldades são ainda pouco discutidas e conhecidas pela comunidade escolar e pelo professor de Língua Portuguesa.

Uma das especificidades do surdo é a ausência do som o que leva a incompreensão do sentido da palavra. É imprescindível que as discussões acerca do surdo e de suas especificidades transponham os muros das academias de ensino superior e cheguem às escolas para que o surdo seja visto, em sala de aula, como alguém alfabetizado, mas não letrado e que precisa aprender uma língua com trato de língua estrangeira. Língua não materna.

Com relação a isso, Jordão (2006) diz,

A sala de aula [...] é um espaço de encontro com diferentes procedimentos de construção da realidade, de confronto entre maneiras de produzir sentidos e de se perceber no mundo não características daquelas que a língua materna nos apresenta [...] ao ensinar uma LEM, não se ensina simplesmente um código lingüístico transparente e neutro, dissociado dos processos de construção de identidades, dos contextos envolvidos na interação. Ensina-se a perceber possibilidades de construção de significados, a elaborar procedimentos interpretativos e a construir sentidos *do* e *no* mundo. (JORDÃO, 2006, p.7).

Os surdos em suas práticas discursivas através da língua de sinais expõem subjetivamente seus valores e ideais, adquiridos na comunidade surda com cultura e identidades diversas das dos ouvintes. Isso é fato constatado. Há, inegavelmente, construção de sentidos através da língua de sinais, “do e no mundo” surdo, como diz o autor citado anteriormente. Todavia, a sociedade exige muito mais do isso. Exige sua inserção ao mundo lusofônico sem reconhecer as dificuldades que comprometem tal inserção.

Há, entretanto, profissionais que exercem ou deveriam exercer um papel essencial no seu desenvolvimento escolar e, porque não dizer, social, visto que, há uma lacuna na comunicação, inclusive familiar, entre os sujeitos ouvintes e surdos. O intérprete/tradutor da Língua Brasileira de Sinais, o seu professor, o coordenador pedagógico e o gestor escolar da sua escola, são profissionais que podem contribuir direta e indiretamente para ampliar sua visão de mundo através de uma melhor compreensão da língua portuguesa, de adequações às situações cotidianas de sala de aula, melhoramento dos recursos didático-pedagógicos, entre outras.

O professor desempenha na vida de um aluno surdo um papel social que não se trata de uma relação individual e imparcial e sim, diz respeito às relações dele para com o aluno surdo da mesma forma para com os demais em sala de aula. É, pois a formação desse professor que o levará a se tornar um colaborador e facilitador do saber, tarefa que lhe exigirá uma conduta ético-profissional para tratar com o aluno surdo, pois sua atitude exigirá em sala de aula comprometimento e capacitação profissional específicas no preparo de seu conteúdo direcionado não só para alunos ouvintes como para seus alunos especiais, tudo isso, através uma metodologia de ensino que contemple tanto a modalidade visuo-espacial como a oral auditiva das duas línguas que convivem no mesmo ambiente escolar. O professor ainda que não atente tem a responsabilidade para com o aluno surdo de levá-lo a galgar os degraus de uma sociedade excludente e preconceituosa, posto que, competitiva ao extremo. Em especial, o professor de Língua Portuguesa, pois é através dessa língua, oficial no país, que alcançamos os mais altos degraus da vida profissional quando esta está atrelada à condição de uma produção intelectual escrita, visto ser a língua a ponte do reconhecimento do homem enquanto ser humano.

2. O papel do professor no letramento do aluno surdo

Quando ensinamos, certamente estamos motivados por um interesse e, objetivamos alcançar uma meta, entretanto, há inúmeros caminhos a serem percorridos para que alcancemos os objetivos esperados. Marcuschi (2008), no capítulo Quando se ensina língua, o que se ensina? - declara que há um consenso entre os linguistas teóricos e aplicados de que o ensino de língua deva acontecer através de textos. No entanto ele complementa “[...] a questão não reside no consenso ou na aceitação deste postulado, mas no modo como isto é posto em prática [...]”. Bem, esta é uma das grandes dificuldades do ensino para surdos. Toda a sua capacidade comunicativa está baseada numa língua gestuo-visual. Há uma inegável competência linguística nesse falante, contudo suas maiores dificuldades estão na produção escrita tendo por base uma língua 2, a língua portuguesa.

No mesmo capítulo citado acima, Marcuschi complementa afirmando que “o trabalho em língua materna deva partir do enunciado e suas condições de produção para entender e bem produzir um texto. É preciso partir da palavra ao texto e deste para toda a análise e produção de gêneros textuais”. Contudo, um dos problemas do ensino de língua hoje, e aqui generalizando, ainda é o ensino voltado para a metalinguagem – fonologia, morfologia, sintaxe, semântica dissociada da vivência do aluno, da pragmática. E este é o principal agravante na metodologia de ensino para surdos: o ensino da gramática descontextualizada.

A produção escrita do aluno surdo, apesar dos esforços empreendidos, não condiz com a produção necessária ao seu sucesso escolar. Entendendo sucesso escolar como apropriação dos conteúdos e uso dessa apropriação num campo mais amplo, o social através da escrita.

Os temas Alfabetização e Letramento têm sido bastante discutidos nos diversos meios de comunicação. Principalmente, o termo Letramento por ser de uso relativamente novo no Brasil. Quem primeiro fez alusão ao termo no Brasil foi a professora Mary Kato e comenta, “a língua falada culta é consequência do letramento” (SILVA, 2004). Magda Soares (SOARES 2006, p.36 *apud* BRUZACA, 2008) diz que Letramento “é não só saber ler e escrever, mas também fazer uso competente e frequente da leitura e da escrita”. A professora Telma Weisz comenta numa entrevista “a língua culta é um fator de inclusão temos a obrigação de ensinar a escrever nessa língua, escrever na maior variedade de gêneros que for possível ensinar na escola” (ALFABETIZAÇÃO..., 2010) E, Emilia Ferreiro questiona “a escrita é apenas uma técnica de transcrição de sons em letras ou seja um código?”, “falar de alfabetização com a aprendizagem da codificação é ao mesmo tempo falar da escrita de um código. E isso não é correto” (1º SEMINÁRIO..., 2006).

Se as questões e os caminhos que envolvem o letramento geram dúvidas e necessitam de maiores esclarecimentos, em se tratando de salas de aulas com alunos ouvintes, a dificuldade quanto ao letramento do aluno surdo é bem mais séria e bastante preocupante. Kleiman (2007), diz que “o papel do professor é de ser agente do letramento, agente esse que articula os interesses partilhados”. A escola enquanto agência de letramento e o professor enquanto agente devem buscar caminhos através de projetos de parceria para o letramento do surdo.

Sabemos que a leitura deve ser considerada como uma etapa fundamental para a produção da escrita. No caso do surdo, é imprescindível que o professor compreenda a importância da língua de sinais como um instrumento no ensino de Português para o surdo que como aprendiz da língua dos ouvintes deve se situar primeiro no contexto da sua língua materna (L1) – Libras, com que faz “a leitura de mundo para em seguida fazer a leitura da palavra” (FREIRE, 1994) em língua portuguesa (L2). O léxico português para o surdo ainda é confuso e sem significação visto que *per si* não lhe trás sentido a não ser quanto contextualizado em Libras.

Durante muitos anos toda a educação acadêmica e/ou familiar do surdo dependia das habilidades individuais do próprio surdo para desenvolver a sua oralidade, o que, salvo exceções, não acontecia satisfatoriamente. O resultado dessa educação que subordinava o aprendizado do currículo escolar ao desenvolvimento da oralidade foi uma legião de surdos analfabetos.

Especificamente, em relação à língua portuguesa, através das metodologias de ensino tradicionais, não foi oportunizado aos surdos o acesso a práticas linguísticas significativas. Na verdade não se considerou nesse processo a possibilidade diferenciada de construções linguísticas dos surdos baseada em processos essencialmente visuais e não orais-auditivos. A limitação auditiva os impede de apropriarem-se ‘naturalmente’ da estrutura gramatical da língua portuguesa.

A falta de uma base metodológica para o ensino específico da Língua Portuguesa vem gerando uma inércia, um - não saber o que fazer - com relação à produção escrita do surdo que em geral é sem conectivos, sem flexão verbal adequada ou com frases *agramaticais* (grifo nosso), segundo a gramática normativa do Português.

A Língua Brasileira de Sinais é culturalmente gestuo-visual e somente há poucos anos vem se desenvolvendo uma escrita própria baseada em desenhos gráficos por nome Sign Writing. Entretanto, essa forma de escrita ainda está em construção e é pouco difundida entre surdos e ouvintes brasileiros. Não obstante, o surdo é um ser multicultural que necessita estar inserido e integrado ao trabalho, à escola, à sociedade dos ouvintes que hegemonicamente

exige acesso aos mesmos através da competência escrita da língua portuguesa. Um exemplo bem apropriado disso é o vestibular que dá acesso às universidades públicas. O acesso do surdo as mesmas é dificultado, basicamente, devido a sua redação escrita que é inadequada, incompreendida, e inaceitável por tais instituições que exigem como um dos requisitos ao seu acesso uma produção de texto escrita no modelo padrão da Língua Portuguesa.

É preciso que o ensino sistemático de Língua Portuguesa busque parâmetros na Língua de Sinais para elevar a compreensão e o aprendizado da L2. A função expressiva da língua de sinais se dá pelo contexto e pela visão de mundo de cada surdo e, como se sabe, a gramaticalidade da Libras se firma sobre os cinco parâmetros fundamentais, a saber, Configuração de mãos, Movimento, Ponto de articulação, Direcionalidade e Expressões não-manuais. Sabemos que a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais se constituem sobre estruturas diferentes e não compartilham do mesmo sistema linguístico. Sob esse aspecto uma das dificuldades que o surdo encontra na língua portuguesa é não saber “fazer ligações entre palavras, segmentos, orações, períodos e parágrafos, ou seja, a de organizar sequencialmente o pensamento em cadeias coesivas” (SALLES et al., 2004, p.34). Outra grande dificuldade está em não flexionar os verbos ou fazer colocações pronominais e isso acarreta um raciocínio equivocado de que o surdo não escreve com coerência. Em Koch observamos que,

O sentido de um texto é, portanto, construído na interação texto-sujeitos (ou texto-co-enunciadores) e não algo que preexistia a essa interação. Também a coerência deixa de ser vista como mera propriedade ou qualidade do texto, passando a dizer respeito ao modo como os elementos presentes na superfície textual, aliados a todos os elementos do contexto sociocognitivo mobilizados na interlocução, vêm a constituir, em virtude de uma construção dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos. (KOCK, 2002, p. 17).

Atuar no letramento dos alunos com surdez é partir do princípio de que, para o aluno surdo compreender a Língua Portuguesa a ponto de escrever com coerência, segundo as regras gramaticais do português, é preciso partir dos seguintes princípios: primeiro o ensino de português deve ter por base a L1 para que o surdo compreenda a L2; segundo, o aluno surdo deve ser considerado tal qual um aluno estrangeiro que deseja aprender a Língua Portuguesa; terceiro, para aprender a escrever em português o aluno surdo deve ter o ensino contextualizado primeiro em sua língua; e quarto, quanto mais cedo se tenta aprender uma língua (L2) mais eficaz esse aprendizado será. A fidelidade a esses quatro princípios e às estruturas da Libras nos aponta caminhos para o letramento dos surdos em Língua Portuguesa.

Diante do exposto, cabe aos professores das escolas inclusivas uma reformulação nos seus conteúdos que contemplem os aspectos da língua da portuguesa de forma profícua para o aprendizado do aluno surdo, como também, aprofundarem seus próprios conhecimentos sobre a língua de sinais e as especificidades que a envolvem e, com isso, tornar a sala de aula um espaço de vivência e aprendizado eficazes.

3. A função do intérprete de libras de sala de aula

É o intérprete de Libras em sala de aula o responsável direto pela intermediação dos conteúdos didáticos e pela tradução das dúvidas e questionamentos dos surdos.

O papel social do profissional intérprete/tradutor de Libras perpassa por sua proficiência em Libras, por seu conhecimento de mundo, experiência, interação com os usuários de Libras e intimidade com a língua de sinais, como também por seu conhecimento da língua portuguesa que o embasará para uma melhor interpretação ou tradução da língua de sinais.

Em um artigo anterior do qual fomos co-autoras e que teve por objetivo conhecer melhor a importância que a aquisição de Língua de Sinais tem para os surdos, comprovamos através de entrevistas com esses, que o intérprete foi apontado como um profissional que contribui para o seu desenvolvimento escolar e de um modo geral para seu desenvolvimento social. Compreende-se então que a atuação do intérprete também está imbuída da função social que vai além de possibilitar a comunicação entre falantes de línguas diferentes, porque é por intermédio da interpretação, que o surdo em muitas situações tem a possibilidade de apossar-se de informações que influenciam direta e indiretamente à sua formação intelectual e social.

Entretanto, há uma inquietação que necessita de maior investigação: apesar da contribuição do intérprete/tradutor na formação social do surdo, seriam as interpretações fidedignas aos conteúdos transmitidos pelo professor? Seriam os intérpretes de sala de aula proficientes em língua de sinais mesmo sendo a Libras para os ouvintes uma L2, enquanto que para o surdo é L1, língua natural? Em uma circunstância formal e simultânea de interpretação seriam os intérpretes capazes de tornar uma pergunta em Libras tão relevante quanto o é em Língua Portuguesa?

Este foi um problema vivenciado pelas intérpretes durante uma pesquisa da qual sou uma das integrantes em João Pessoa sobre as possíveis variações linguísticas da Língua Brasileira de Sinais ocorridas em duas capitais do Nordeste. Ao interpretar o questionário formulado em língua portuguesa formal, simultaneamente à filmagem, pudemos perceber, claramente, que era preciso adaptar a questão escrita em português e formular outro questionário adaptado para a língua de sinais para que os entrevistados pudessem ter melhor compreensão da pergunta que seria interpretada simultaneamente durante o ato da filmagem.

Compreendemos que durante uma interpretação simultânea, dada a complexidade da língua portuguesa, o intérprete deva ter um conhecimento aprofundado do léxico de ambas as línguas, da condição polissêmica da língua portuguesa, da formação sintática e semântica de ambas as línguas.

Para dar maior clareza ao problema da correlata interpretação do conteúdo e, consequentemente da compreensão da mesma pelo surdo, apresento as situações ocorridas na pesquisa citada.

Partimos de três elementos provocadores para os quais, além das imagens a respeito de um dado tema foram elaborados três grupos de questões a respeito dos temas de cada elemento provocador. O primeiro deles diz respeito ao racismo, o segundo, ao futebol e o terceiro é sobre a gripe H1N1. As imagens são fotos de homens, mulheres e crianças brancas e negras; jogadores em jogos de futebol; e, pessoas usando máscaras e luvas em vários ambientes. Exemplificarei sobre a real necessidade do que afirmo sobre a proficiência do intérprete. As questões: Qual a importância da cor da pele? Na sua opinião, é possível relacionamento entre raças diferentes? Qual sua posição frente ao Racismo? E, sobre futebol: Você concorda que o futebol é a paixão do brasileiro? Por que os jovens sonham em ser jogador profissional de futebol? O futebol pode ser um instrumento de mudança da condição social? Sobre a H1N1: Qual a sua opinião sobre a H1N1? A gripe está afetando os relacionamentos interpessoais? Os cuidados com a gripe o uso de luvas, máscaras e do álcool em gel, vem sendo eficazes no Brasil? Como?

Para nós ouvintes não há estranhamento no questionário acima, tanto por sermos ouvintes como falantes nativos da língua portuguesa. Entretanto, observamos que na questão número 1 ao interpretá-la utilizando as palavras similares na língua de sinais para “importância, cor e pele”, o surdo desviava o olhar, titubeava, expressando a incompreensão da pergunta. Ao reelaborarmos a questão utilizando as palavras “pessoas brancas e negras pele diferente tem problema ou normal”, gerava uma clareza que conduzia a resposta para o seu objetivo. Percebemos que a palavra “importância” gerava sentido duvidoso e, que, ao

colocarmos a palavra “pessoa” a pergunta tornava-se clara. Na questão de número 2 ao posicionarmos dois sujeitos virtuais referenciando-os no espaço para um possível relacionamento entre ambos, alcançávamos também o objetivo esperado, a total compreensão obtida pela resposta dada. A palavra Racismo não era compreendida em datilologia e sim, quando sinalizada.

No grupo de questões a respeito do Futebol duas palavras geram dúvidas e incompreensão: “concorda” e “paixão”. Ao utilizarmos “concorda” sinalizada como sinônimo de “aceita” ocorria a dúvida, mas ao sinalizarmos “acha”, ocorria a compreensão. A palavra “paixão” sinalizada como “amar” com forte expressão facial, gera pouca clareza. Ao sinalizá-la utilizando a configuração em P pulsando no peito, também, para alguns se chegou ao sentido esperado, mas, a sinalização com o indicador na têmpora e com forte expressão facial, conduziu ao sentido desejado. Na questão de número 5, observamos que a palavra “sonhar” deveria estar associada à palavra “vontade”, porque apenas “sonhar” não exprime desejo ou vontade de futuro, que é o que pretende a questão. A questão número 6 necessitou de uma total reformulação e tornou-se relevante quanto interpretada através, primeiramente, do sentido do que era “mudança social”, que foi interpretada como “pessoas antes pobre depois rico por causa futebol, jogador profissional e finalizada com a expressão ‘maravilhoso’ ” para só então, caber a palavra “social/sociedade” e “mudança” sinalizada como transferir-se de um ponto para outro no espaço virtual da sinalização.

No terceiro grupo do questionário o tema girou em torno da gripe H1N1 que ao ser digitalizada era conhecida apenas por um número pequeno de surdos, digamos, os mais experientes ou aqueles de maior grau de instrução. A sinalização adequada era a mesma de “gripe porco” porque foi divulgada primeiro pela mídia como gripe suína. Na questão de número 8 para a frase “afetar os relacionamentos interpessoais” cabia “namorados, amigos, pessoas diversas, relacionamento problemas acontecer”. Na questão 9 cabia ao intérprete usar para a palavra “eficaz” a sinalização de “perfeito” ou “maravilhoso”, o que gerou a resposta esperada para a maioria dos surdos que viram a divulgação e a eficiência da utilização do uso de máscaras, álcool em gel e luvas na mídia televisiva.

Durante uma interpretação há, sem dúvida, um acordo tácito e ético entre o intérprete e o surdo. Por isso, chegamos à seguinte conclusão: retomando o espaço da sala de aula, conforme Rosa (2005), esse profissional é uma conquista de um dos direitos do surdo e Gesser (2006) afirma que a presença do intérprete garante ao surdo a manifestação do seu discurso político-ideológico. Assim, podemos acrescentar que a sala de aula enquanto espaço de vivência e interação deva ser um espaço de igualdades sociais, visto que as questões éticas envolvem todos os contextos, sociais, econômicos, políticos, educacionais e culturais.

É através do intérprete que o léxico da língua portuguesa se amplia para o surdo. Como ouvintes nos é permitido conhecer a polifonia das palavras e sua significação pelo uso ou pelo conhecimento formal. Ao sinalizarmos utilizando a datilologia para certas palavras contribuimos com essa ampliação lexical para o surdo e consequentemente com seu letramento. Um exemplo disso, foi o tema Ganância aplicado no último vestibular Letras Libras realizado pela UFPB. Entretanto, essa palavra escrita era totalmente desconhecida pelo surdo vestibulando que só chegou a entendê-la pela sinalização da mesma através do intérprete, juntamente com a palavra digitalizada.

Concluo meus comentários sobre o papel social do intérprete de sala de aula com uma citação do artigo “A função do intérprete: muito além da mediação de comunicação” do qual sou co-autora:

Alves, Batista e Monteiro (2010):

O intérprete de Libras precisa compreender que sua função vai além da interpretação, mas, não em direção ao assistencialismo. É preciso compreender que o seu compromisso em traduzir e interpretar as informações fidedignamente e

respeitando todos os princípios éticos garantirá ao surdo autonomia para resolver seus problemas. A aquisição da autonomia depende de um aprendizado que só se tem quando o sujeito se expõe e interage com as pessoas. É nas relações sociais que ele conquista esse saber tão importante para a sua atuação como indivíduo conhecedor de sua civilidade. É esse desenvolvimento que o surdo busca e conta com o intérprete para adquirir, por isso e nessa perspectiva, é tão importante que a atuação do intérprete seja idônea e compromissada com o desenvolvimento social do surdo, a partir da visão das inter-relações sociais. (ALVES, BATISTA E MONTEIRO, 2010).

4. Considerações finais

O sujeito que inspirou este artigo está inserido em um contexto social, educacional e cultural adverso ao seu sob vários aspectos. Um deles é a adversidade de sua língua que é estruturada sobre critérios linguísticos muito mais semânticos que sintáticos, embora também sintático. Portanto, para compreender a estrutura gramatical da língua do outro – a dos ouvintes – é preciso que, antes, sua língua seja um aporte para essa compreensão.

O professor que compreender que seu papel no contexto escolar é viabilizar a evolução escolar tanto dos ouvintes como dos surdos ancorada sobre os parâmetros da interação social, onde há um lugar social para o aluno surdo e compreender a finalidade da linguagem, será um professor que conseguiu desviar seu foco da cognição individual para a cognição sócio-interacionista.

O educador comprometido com o que faz, compreende que o aluno surdo requer apoio especializado, pois se trata de um sujeito com possibilidades diferenciadas, mas capaz de perceber e conhecer o mundo por meio de experiências visuais. Esse apoio configura-se na pessoa do intérprete de língua de sinais na sala de aula; na formação continuada do professor em Língua de Sinais e nas adaptações curriculares procedimentais para o ensino de Língua Portuguesa, pois para o ensino dos surdos são necessárias técnicas e adaptações curriculares e pedagógicas uma vez que é primordial atender às suas especificidades.

Estudiosos do assunto revelam que os surdos com domínio de Libras quando escrevem conseguem expressar de modo inteligível suas idéias. Contudo, o processo de letramento em Língua Portuguesa leva em consideração a aplicação da escrita nas práticas sociais, e esse se constitui o ponto de maior dificuldade do surdo, a exigência do uso da língua escrita nos contextos sociais. Dito isto, pelo conhecimento empírico adquirido na companhia de surdos, familiares de surdos, professores e intérpretes de língua de sinais, podemos afirmar que há uma lacuna na sua compreensão dos fatos provocada por uma lacuna na exposição dos fatos para com o mesmo.

A escrita do surdo (entendida como errada) se constitui um problema na sua escolaridade. “Sobre o que é a escrita, sobre o que ela pode significar para o sujeito que a aprende e sobre quais seriam as formas de aprendizagem desse sujeito” como diz Rojo (In Val, 2005: 185), aprofundaremos nossos estudos em forma de pesquisa, seguindo na linha bakhtiniana de que o papel do outro na interação é fundamental para consolidar a construção da subjetividade do nosso sujeito pesquisado através da sua escrita, compreensão e produção.

Referências

BRUZACA, Gilda Cristina Trinta. *Alfabetização e letramento: divergências conceituais*. Disponível em: <<http://pt.shvoong.com/social-sciences/education/1762347-alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-letramento-diverg%C3%Aancias-conceituais/>> Acesso em 19.ago.2010.

- CAVALCANTI, M.C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L.P.(org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, pp. 233-252, 2006.
- CELANI, M.A.A. *Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada*. Linguística & Ensino, vol.8, n.1, p. 101-122, 2005. Disponível em: <<http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v8n1/antonieta.pdf>>. Acesso em: 17.fev.2008.
- FERREIRO, Emília. *1º Seminário Victor Civita de Educação – 2006*. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=ImQa0t_qVm4&feature=related>. Acesso em: 19.ago.2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- GESSER, Audrei. *Um olho no professor surdo e outro na caneta: ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais*. Campinas, SP : [s.n.], 2006. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br>>. Acesso em: 03.set.2008.
- JORDÃO, C.M. O ensino de línguas estrangeiras – de código a discurso. In: VAZ BONI. V.(org.). **Tendências contemporâneas no ensino de línguas**. União da Vitória: Kaigangue, 2006.
- KLEIMAN, A. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo. V.32, n.53, pp. 1-25, 2007.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MOITA LOPES, L.P. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, p. (orgs.). **Linguística Aplicada: um caminho com muitos acessos**. São Paulo: Editora Contexto, pp. 11-24, 2009.
- ROSA, Andréa da Silva. *Entre a visibilidade da tradução de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete*. Campinas – SP: Arara azul, 2005. Disponível em: <<http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/livro5.pdf>>. Acesso em: 15.mai.2010.
- SACKS, Oliver W. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos** – tradução Laura Teixeira Motta. – São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SALLES. Heloisa Maria Moreira Lima [et al.]. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC, SEESP, 2004.
- SILVA, Elson M. da. *Reflexões acerca do letramento: origem, contexto histórico e características*. Disponível em <http://www.cereja.org.br/pdf/20041105_Elson.pdf>. Acesso em: 16.ago.2010.
- VAL, Maria da Graça Costa. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito-autor**. Organizado por Maria da Graça Costa Val e Gladys Rocha. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005.
- WEISZ, Telma. *Alfabetização e contextos letrados*. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=ImQa0t_qVm4&feature=related>. Acesso em: 19.ago.2010.