



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**DENISE COSTA MENEZES**

**LETRAMENTO EM COMUNIDADE DE SURDOS**

Recife  
2007

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**DENISE COSTA MENEZES**

**LETRAMENTO EM COMUNIDADE DE SURDOS**

Tese apresentada à Universidade Federal de Pernambuco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Linguística, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marília Ana de Moura Aguiar.

Recife

2007

**Menezes, Denise Costa**  
**Letramento em comunidade de surdos/ Denise**  
**Costa Menezes. – Recife : O Autor, 2007.**  
**152 folhas : il., fig., tab.**

**Tese (doutorado) – Universidade Federal de**  
**Pernambuco. CAC. Programa de Pós-graduação em**  
**Letras, 2007.**

**Inclui bibliografia e anexos.**

**1.Lingüística. 2. Letramento. 3. Escrita – aspectos**  
**sócio-culturais. 4. Leitura – aspectos sócio-culturais.**  
**5. Comunidade surda. 6. Escrita de surdos. 7.**  
**Gêneros textuais. I. Título.**

**801**  
**410**

**CDU (2.ed.)**  
**CDD (22.ed.)**

**UFPE**  
**CAC2007-**  
**13**

# LETRAMENTO EM COMUNIDADE DE SURDOS

**Denise Costa Menezes**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marígia Ana de Moura Aguiar

Tese de Doutorado submetida à banca examinadora como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Lingüística.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2007.

Banca examinadora:

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marígia Ana de Moura Aguiar  
Orientadora

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Judith Chambliss Hoffnagel  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Angela Paiva Dionísio  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> M<sup>a</sup> das Graças Bompastor Borges Dias  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elizabeth Reis Teixeira  
Universidade Federal da Bahia

Recife  
2007

*Este trabalho é dedicado a todos que me acolheram em suas rotinas, e mostraram-se disponíveis e interessados em contribuir para a construção do conhecimento sobre a comunidade surda.*

## **AGRADECIMENTOS**

À Profª Drª Marígia Ana de Moura Aguiar, minha orientadora, pela confiança e ajuda durante todo meu curso de doutorado, e principalmente pela parceria na elaboração deste trabalho.

À Profª Drª Judith Hoffnagel e Profª Drª Ângela Dionísio pelas contribuições na qualificação, fundamentais para a conclusão do estudo.

A todos os professores da pós-graduação em Lingüística, pelo incentivo e pela agradável recepção, e principalmente ao Prof. Dr. Luiz Antônio Marcuschi, pela instigação de idéias que deram origem a esse estudo e pela atenção dispensada a minhas inquietações científicas.

Aos funcionários da secretaria da pós-graduação, pelo bom humor e disponibilidade em atender os alunos.

Aos membros da comunidade surda, e todos os que com carinho e interesse, contribuíram com informações fundamentais para a construção deste trabalho.

A todos que fazem o Centro Suvag de Pernambuco, pelo eterno exemplo de dedicação intensa a estudos sobre a surdez, por todo o conhecimento profissional que construí ao longo de anos de trabalho, e acima de tudo, por despertar em mim e em tantos outros, o amor e respeito à cultura surda.

Aos meus pais, pelo eterno amor, pelo constante investimento em minha formação, e pelo apoio incondicional.

Aos amigos Silvana Griz, Viviany Meireles, Úrsula Gusmão e Wagner Teobaldo, pela força nos momentos difíceis e alegria compartilhada em cada conquista.

A meus dois irmãos, Marcelo e Rodrigo, todos os familiares e amigos, que com exemplos de amizade e respeito, mostraram-se sempre presentes, tornando minha jornada mais suave.

Aos colegas de trabalho, pela ajuda e compreensão em minhas ausências

As pessoas poderiam pensar que a história e o estudo das pessoas surdas e de sua língua é algo de interesse extremamente restrito. Porém, ao meu ver, essa idéia é absolutamente equivocada. O estudo dos surdos mostra-nos que boa parte do que distintivamente humano em nós — nossas capacidades de linguagem, pensamento, comunicação e cultura — não se desenvolve de maneira automática, não se compõe apenas de funções biológicas, mas também tem origem social e histórica; essas capacidades são um *presente* — o mais maravilhoso dos presentes — de uma geração pra outra. Percebemos que a cultura é tão importante quanto a natureza (grifo do autor).

*Oliver Sacks*



## RESUMO

Estudos sobre o letramento social vêm sendo desenvolvidos nas Ciências Sociais e na Lingüística. Aspectos socioculturais que determinam o uso da escrita são considerados relevantes para a elaboração de métodos pedagógicos que promovam o desenvolvimento de estudantes competentes na leitura e na produção de textos escritos. Com base em princípios teóricos do letramento e na concepção da surdez como determinante na formação de indivíduos integrados em comunidades lingüísticas (surdos bilíngües, usuários da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS e do Português escrito), o presente estudo visa investigar o uso social da escrita em uma comunidade de surdos na cidade de Recife. Especificamente, objetiva-se identificar os gêneros textuais escritos recorrentes (produção e consumo) na comunidade, e analisar suas funções e significados de acordo com os eventos comunicativos nos quais ocorrem e com as relações sociais que permeiam. A abordagem metodológica escolhida para a realização da pesquisa foi a *etnografia*, que propõe métodos específicos de observação, incluindo entrevistas, fotos e anotações. Os dados foram coletados ao longo de um ano em diversos eventos sociais da comunidade. Os resultados mostram uma variedade de gêneros textuais escritos encontrados em interações formais e informais nas diversas instituições visitadas. Ao se analisar os significados e as funções sociais dos gêneros textuais escritos emergentes na comunidade, percebem-se aspectos peculiares da comunidade surda, e não encontrados entre ouvintes. Com base no cenário visto, o estudo traz discussões e reflexões sobre a *escrita em uso* na comunidade e sugestões de ensino da leitura e produção escrita em escolas de surdos. Dessa forma, pretende-se contribuir para a compreensão do letramento em comunidades de surdos usuários de LIBRAS e enriquecendo o acervo de estudos sobre os aspectos socioculturais e lingüísticos inerentes à surdez.

**Palavras-Chave:** Escrita; Surdez; Cultura.

## **ABSTRACT**

Studies of social literacy have been broadly developed in the Social Sciences and Linguistics. Cultural issues related to social writing have been considered in elaborating teaching methods aimed at facilitating the development of reading and writing skills. The educational goal is to improve the social literacy skills of students. The aim of this study is to investigate the social use of written texts in a deaf community in Recife. More specifically, the goal is to identify written genres in various communication events and to analyze their meanings and functions. The methodological approach used for data collection was ethnography. Data were acquired by ethnographical methods, including written notes, photographs and interviews taken by the researcher. Results were analyzed according to theories of literacy and the concept of deaf community as a social and linguistic community (composed of bilingual members who use Brazilian Sign Language and written Portuguese in social life). A variety of written genres were identified in both formal and informal communication. Specific meanings and social functions of those genres were also noted. Based on these results, the study highlights cultural aspects of the community which may be related to the way written texts are used in social activities. The implications for teaching methods and goals for deaf children are also discussed. This study will advance the understanding of literacy in deaf communities, and will contribute to the literature concerning the deaf population and their cultural and linguistics characteristics.

**Key-words:** Writing; Deafness; Culture.

## RESUMEN

Estudios sobre la letradura social vienen siendo desarrollados en Ciencias Sociales y Lingüística. Aspectos socioculturales que determinan el uso de la escritura son considerados relevantes para la elaboración de métodos pedagógicos que promuevan el desarrollo de estudiantes competentes en la lectura y producción de textos escritos. Con base en principios teóricos de la letradura y en la concepción de la sordera como determinante en la formación de individuos integrados en comunidades lingüísticas (sordos bilingües, usuarios de la Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS y del Portugués escrito), el presente estudio visa investigar el uso social de la escritura en una comunidad de sordos en la ciudad de Recife. Específicamente, se objetiva identificar los géneros textuales escritos recurrentes (producción y consumo) en la comunidad, y analizar sus funciones y significados de acuerdo con los eventos comunicativos en los que ocurren y con las relaciones sociales que permean. El abordaje metodológico adoptado para la realización de la pesquisa ha sido la *etnografía*, que propone métodos específicos de observación, incluyendo entrevistas, fotos y anotaciones. Los datos han sido colectados a lo largo de un año en diversos eventos sociales de la comunidad. Los resultados muestran una variedad de géneros textuales escritos encontrados en interacciones formales e informales en las diversas instituciones visitadas. Al analizarse los significados y las funciones sociales de los géneros textuales escritos emergentes en la comunidad, se perciben aspectos peculiares de la comunidad sorda, y no encontrados en oyentes. Con base en el escenario visto, el estudio trae discusiones y reflexiones sobre la escritura en uso en la comunidad y sugerencias de enseñanza de la lectura y producción escrita en escuelas de sordos. De esa manera, se pretende contribuir para la comprensión de la letradura en comunidades de sordos usuarios de LIBRAS y enriqueciendo el acervo de estudios sobre los aspectos socioculturales y lingüísticos inherentes a la sordera.

**Palabras-Clave:** Escritura; Sordera; Cultura.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Gêneros textuais escritos recorrentes em atividades educacionais.....	103
<b>Quadro 2</b> – Gêneros textuais escritos recorrentes em ambientes sociais.....	122
<b>Quadro 3</b> – Gêneros textuais escritos utilizados em ambiente familiar.....	138

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> – Revista da Feneis em Pernambuco.....	107
<b>Figura 2</b> – Panfleto da campanha para legenda em filmes nacionais.....	109
<b>Figura 3</b> – Panfleto de divulgação da ASSPE.....	115
<b>Figura 4</b> – Panfleto de divulgação da ASSPE.....	115
<b>Figura 5</b> – Panfleto informativo com desenho de sinais.....	115
<b>Figura 6</b> – Placa na porta do toalete das meninas em uma escola.....	116
<b>Figura 7</b> – Atividades realizadas nos EBD da Igreja Capunga e Concórdia (sala dos adultos).....	119
<b>Figura 8</b> – Atividades realizadas nos EBD da Igreja Capunga e Concórdia (sala dos adultos).....	119
<b>Figura 9</b> – Quadro na sala das crianças (EBD).....	119
<b>Figura 10</b> – Quadro na sala das crianças (EBD).....	119
<b>Figura 11</b> – Quadro na sala das crianças (EBD).....	119
<b>Figura 12</b> – Cartaz do congresso com surdos.....	121
<b>Figura 13</b> – Certificado de participação do congresso.....	122
<b>Figura 14</b> – Panfleto informativo da Igreja Capunga.....	132
<b>Figura 15</b> – Quadro na sala de aula dos adultos (EBD Igreja Capunga).....	133

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AASI – Aparelho de Amplificação Sonora Individual

ASSPE – Associação dos Surdos de Pernambuco

dB NPS – decibel nível de pressão sonora

EBD – Educação Bíblica Dominical

FACHO – Faculdade de Ciências Humanas de Olinda

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INSS – Instituto Nacional de Seguridade Social

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NIAMS – Núcleo Integrado de Apoio Multidisciplinar ao Surdo

NIOSH – National Institute for Occupational Safety and Health

PCA – Programa de Conservação Auditiva

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SUVAG – Sistema Universal Verbotonal de Audição Guberina

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 1 – A escrita em uso.....</b>	<b>23</b>
1.1 Pressupostos teóricos sobre o letramento.....	24
1.2 Gêneros textuais da escrita.....	28
1.2.1 Intertextualidade inter-gêneros.....	31
1.2.2 O ensino de gêneros textuais em escolas.....	32
<b>CAPÍTULO 2 – Concepções teóricas sobre a surdez.....</b>	<b>37</b>
2.1 Cultura e comunidade surda.....	37
2.2 As línguas de sinais.....	47
2.3 Algumas questões sobre a educação de surdos.....	48
2.3.1 O ensino da leitura e da escrita.....	48
<b>CAPÍTULO 3 – Aspectos metodológicos da pesquisa.....</b>	<b>53</b>
3.1 Os participantes.....	56
3.2 Os locais de coleta.....	57
3.2.1 Ambiente familiar.....	57
3.2.2 As organizações de apoio social ao surdo.....	57
3.2.3 Instituições educacionais.....	59
3.2.4 Instituições religiosas.....	60
3.2.5 Internet.....	61
3.3 A coleta dos dados.....	61
3.3.1 As entrevistas.....	62
3.3.2 Observações e anotações.....	64
3.3.3 Registro fotográfico.....	65
<b>CAPÍTULO 4 – Comunidades surdas em Recife.....</b>	<b>66</b>

<b>CAPÍTULO 5 – A escrita em instituições educacionais.....</b>	<b>73</b>
5.1 A escola: o primeiro contato social com outros surdos.....	73
5.2 A escrita em uso no Ensino Infantil.....	79
5.3 A escrita em uso no Ensino Fundamental e Médio.....	82
5.4 A escrita em uso no Ensino Superior.....	94
5.5 Os gêneros textuais recorrentes no ambiente educacional.....	101
<b>CAPÍTULO 6 – Gêneros textuais escritos e suas funções sociais.....</b>	<b>106</b>
6.1 A escrita que circula em organizações de apoio social ao surdo e em instituições religiosas.....	106
6.2 Recursos tecnológicos a serviço da interação através da escrita.....	123
6.3 A influência da LIBRAS em gêneros textuais escritos em português.....	131
6.4 Interações mediadas pela escrita em ambientes familiares.....	135
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>139</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>147</b>
<b>ANEXO A – Carta de aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética</b>	
<b>APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b>	
<b>APÊNDICE B – Entrevista com ouvintes</b>	
<b>APÊNDICE C – Entrevista com surdos</b>	



## INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, a vida social está repleta de interações intermediadas por textos escritos. A escrita serve como uma tecnologia de acesso a fontes diversas de informação que contribuem, não apenas, para o desenvolvimento educacional daqueles que fazem uso fluente desta ferramenta, mas também para seu desempenho social. Através da escrita, aumentam-se as possibilidades de acesso ao conhecimento e de participação na sociedade, o que contribui para a formação de indivíduos socialmente críticos e criativos. Por este motivo, prestígio e poder social são atribuídos aos que usam com domínio esta forma enunciativa da língua (KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998; BOTELHO, 2002; GNERRE, 2003; LOPES, 2004).

A escola é a instituição social responsável pelo ensino da leitura e da escrita. Indivíduos que aprendem a ler e escrever na escola são denominados de *alfabetizados*, portanto, a alfabetização é considerada como o processo de aprendizagem da escrita através de metodologia específica oferecida institucionalmente. No entanto, nem sempre o *uso* da escrita está relacionado a este aprendizado institucional. Indivíduos que não tiveram a chance de se integrar ao ensino formal da escrita *usam* esta tecnologia, diariamente, nas mais diversas práticas sociais das quais participam (SOARES, 1998; MARCUSCHI, 2001; LOPES, 2004). Além disso, por outro lado, nem sempre o domínio da leitura e escrita dentro da sala de aula garante o desempenho satisfatório em uma escrita recorrente na sociedade. Apesar de ser função da escola, formar indivíduos socialmente competentes no domínio da escrita, percebe-se que este objetivo nem sempre é atingido, o que nos sugere haver, muitas vezes, uma discordância entre a *escrita que se ensina* e a *escrita que se usa* em sociedade.

Dentro desta linha de raciocínio, percebe-se que o saber ler e escrever não se restringe à desenvoltura de processos mentais de codificação e decodificação de símbolos lingüísticos, pois requer também conhecimentos e experiências de práticas comunicativas sociais. Muitas vezes, práticas sociais são determinadas e caracterizadas por instituições de poder social, e os eventos comunicativos intermediados pela escrita, nestes casos, fazem surgir uma escrita mais formal, gêneros textuais menos flexíveis a variações. Outras vezes, as interações sociais

mediadas pela escrita surgem em relacionamentos pessoais, em ambientes familiares, e a escrita utilizada pelos interlocutores mostra-se com características estruturais menos rígidas. Nestes casos, os gêneros textuais são mais susceptíveis à criatividade dos seus usuários. Percebe-se, então, que a escrita é uma *ação social*, ou seja, formas de interação social determinadas por circunstâncias específicas, de acordo com práticas e crenças culturais. Esta concepção sobre a escrita diverge do enfoque individual, que a concebe enquanto produto exclusivo de processos mentais, e enfatiza seus aspectos socioculturais.

A visão sociocultural da escrita, ou seja, do *letramento social*, teve origem nos estudos de Shirley Heath e Brian Street, na década de oitenta, e atualmente é amplamente adotada por diversos estudiosos. Com base nesta maneira de entender a escrita, foi criada uma corrente de investigação sobre o letramento, denominada *Novos Estudos do Letramento*. Algumas obras basilares desta linha de investigação são: *Literacy: an Introduction to the Ecology of Written Language*, de David Barton, em 1994; *Social Linguistics and Literacies*, de Jim Gee, em 1996; e *Social Literacies*, de Brian Street, em 1995. Esta linha de pesquisa também é desenvolvida por um grupo de pesquisadores (David Barton, Mary Hamilton, Roz Ivanic, Fiona Ormerod, Katheryn Jones, Simon Pardoe, Kath Pitt, Karin Tusting e Anita Wilson) na Universidade de Lancaster, nos Estados Unidos. O grupo trabalha em intercâmbio com pesquisadores de outras universidades, como por exemplo, Jim Gee, da Universidade de Wisconsin, Danny Taylor, da Universidade Hofstra e Janet Maybin, da *Open University*. As pesquisas desenvolvidas sob esta perspectiva objetivam investigar as diferentes funções e significados sociais da escrita, o poder social relacionado às diversas práticas sociais intermediadas pela escrita, assim como os variados gêneros textuais escritos recorrentes (suas características e funções). Leva-se em consideração que culturas diferentes, por apresentarem práticas sociais e crenças culturais próprias, apresentam formas diferentes de usar a escrita (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000; LOPES, 2004).

Pesquisas desta natureza pretendem entender as formas e funções da escrita em situações sociais variadas, entendendo as relações e interações sociais. O acervo de informações proveniente destes estudos pode contribuir para o planejamento de práticas pedagógicas que objetivem o desenvolvimento de

indivíduos fluentes numa escrita social<sup>1</sup>. Geralmente, estes estudos são desenvolvidos através de métodos específicos, que viabilizem a interpretação dos usos da escrita em situações sociais variadas.

A abordagem metodológica utilizada na maioria dos estudos que visam investigar aspectos socioculturais de um povo é a **etnografia**. Esta abordagem tem origem na Antropologia, mas é nos dias de hoje, amplamente utilizada em diversas áreas científicas, incluindo a Lingüística. A vertente da etnografia que visa analisar as diferentes formas de enunciação que circulam em ambientes socioculturais variados é a *etnografia da comunicação*. Através desta, pretende-se entender as relações entre as práticas culturais e os textos (nos mais diversos gêneros) que as permeiam. Pesquisas desta natureza são realizadas através de métodos específicos de observação, incluindo entrevistas, fotos e anotações, que são sempre interpretados à luz das características socioculturais de cada sociedade. Obviamente, para que se possa interpretar e inferir sobre as formas enunciativas identificadas nos eventos comunicativos é preciso que o examinador *conheça* a sociedade em questão e, para isso, é necessário se inserir na sociedade e participar de suas atividades sociais (SAVILLE-TROIKE, 1982; SCHIFFRIN, 1994).

Com base nos princípios teóricos e metodológicos mencionados, este estudo visa investigar, através da abordagem etnográfica, o letramento social em uma comunidade brasileira específica: uma comunidade de surdos da cidade de Recife. A população em estudo não se define por limites geográficos, mas por aspectos socioculturais. Para que características importantes desta população sejam compreendidas, serão abordados alguns princípios teóricos sobre surdez e comunidade de surdos que nortearão o desenvolvimento desta investigação.

Do ponto de vista fisiológico, a surdez se caracteriza por uma diminuição da função auditiva, geralmente decorrente de lesões do sistema auditivo periférico (lesão sensorial) ou central (lesão neural). De acordo com a magnitude destas lesões, os déficits auditivos são classificados em diferentes graus de comprometimento: *grau leve, moderado, severo e profundo*. Para uma melhor compreensão da dimensão desses graus, podemos considerar que indivíduos com

---

<sup>1</sup> A escrita, por ser uma modalidade lingüística, possui caráter social em qualquer que seja seu uso. Não se pode conceber uma escrita *não social*, mesmo que seja individualmente produzida. Portanto, é importante esclarecer, que o termo *escrita social* é utilizado neste trabalho sempre que se pretende enfatizar *a escrita que emerge em atividades sociais*.

perda auditiva leve, apesar de possivelmente encontrarem dificuldades em reconhecer auditivamente alguns fonemas, conseguem acompanhar uma típica conversação oral. No entanto, portadores de perda auditiva de grau severo e profundo escutam apenas sons cotidianos de forte intensidade, como buzina de automóveis, batidas de porta. Na grande maioria das vezes, o problema auditivo decorrente de lesões do sistema sensorial ou neural não está apenas relacionado à *quantidade* do som que o indivíduo será capaz de perceber, mas também à sua *qualidade*. Dessa forma, mesmo quando a fala é emitida em forte intensidade (ou amplificada através de aparelhos eletrônicos), um indivíduo com perda auditiva severa ou profunda encontra grandes dificuldades em *reconhecer* (identificar) os fonemas, pois são percebidos de forma distorcida. Em alguns casos, o uso de aparelhos de amplificação sonora, associado à terapia fonoaudiológica (ao longo de anos), favorece o reconhecimento da fala. No entanto, o uso da função auditiva por parte de indivíduos com perda severa ou profunda, mesmo após anos de estimulação terapêutica, na maioria das vezes, não é suficiente para o desenvolvimento da linguagem oral. Poucos chegam a utilizar socialmente a fala (HULL, 1992; FLEXER, 1999; MUNHOZ *et al.*, 2000).

Entretanto, existe outra forma de se enxergar a surdez. Muitas vezes, ao se caracterizar um indivíduo surdo, não se está enfatizando seus aspectos físicos relacionados à percepção auditiva, mas sim, suas peculiaridades lingüísticas e socioculturais. Os surdos utilizam uma língua própria: a língua de sinais, e constituem uma comunidade lingüística caracterizada por traços culturais específicos. A comunidade de surdos (comunidade lingüística) é representada por sua língua e revela-se em comportamentos, atitudes, valores e práticas sociais comuns entre seus membros (MOURA, 2000; LANE, 1992). Membros de uma mesma comunidade lingüística podem se agrupar em diferentes *comunidades de fala*. A concepção de *comunidade de fala* definida por Hymes (1962) consiste em um grupo de pessoas que apresentam padrões específicos de comunicação que são determinados por aspectos socioculturais. Portanto, para que se possa ser considerado membro de uma comunidade de fala, é preciso desenvolver habilidade nas formas de interação verbal que emergem na comunidade, ou seja, nos mais variados textos. Esta habilidade, denominada por Hymes de *competência comunicativa*, não diz respeito apenas ao domínio estrutural de uma língua, mas também ao conhecimento das suas regras sociais de uso.

Seguindo um movimento sociocultural iniciado nos Estados Unidos, alguns estudiosos sobre a surdez no Brasil optam por utilizar os termos: *Surdo* e *Surdez* com 'S' maiúsculo, quando pretendem atribuir, ao termo, o conceito sociocultural. Quando se trata do conceito fisiológico da surdez, esses autores preferem utilizar os termos com letras iniciais minúsculas (SACKS, 2002; MOURA, 2000). Essa tendência parece não ter unanimidade entre os autores brasileiros, sendo comum, nos dias atuais, o uso do 's' minúsculo para os termos em questão, quando estes estão relacionados ao olhar sociocultural.

O termo *comunidade de surdos*<sup>2</sup> será utilizado neste estudo para se referir ao grupo de pessoas que compartilham das mesmas línguas (língua de sinais e/ou português) para interagir socialmente, e por isso, comungam de traços culturais específicos. A surdez *em si* (sentido fisiológico) não será visto aqui como condição classificatória dos membros desta comunidade. Ao contrário, indivíduos ouvintes que fazem parte da vida diária dos surdos, que utilizam a língua de sinais e participam de suas atividades sociais, serão considerados participantes da comunidade surda. Considera-se então, que em comunidades de surdos existam diferentes grupos que façam usos de padrões comunicativos comuns, ou seja, diversas *comunidades de fala*. Os padrões comunicativos que circulam nessas comunidades não são provenientes de apenas uma língua, mas de duas. Nos eventos sociais vivenciados por esta população, emergem textos na língua brasileira de sinais (LIBRAS) e no português (geralmente na modalidade escrita).

A LIBRAS é a língua de sinais oficial no Brasil e amplamente utilizada em comunidades de surdos no país. É considerada uma língua natural<sup>3</sup> cuja aquisição, por parte dos surdos, ocorre de forma espontânea, assim como os ouvintes aprendem a língua oral (fala). Possui características próprias, utilizando os gestos e expressões faciais como canal de comunicação substituto da vocalização (ALMEIDA, 2000; QUADROS; KARNOPP, 2004). Assim como qualquer outra língua apresenta variações dialetais de acordo com delimitações geográficas, e padrões variados de comunicação relacionados a diferentes *comunidades de fala*. Por exemplo, surdos fluentes em LIBRAS que moram no Sul do nosso país percebem

---

<sup>2</sup> Neste estudo os termos *comunidade de surdos* e *comunidade surda* contém o mesmo significado.

<sup>3</sup> Sobre *língua natural*, entende-se: sistemas lingüísticos legítimos, que contém todos os critérios de uma língua genuína (GOLDFELD, 1997; ALMEIDA, 2000; QUADROS; KARNOPP, 2004).

diferenças léxicas e sintáticas na LIBRAS utilizada no Nordeste. Mesmo dentro da mesma região, podem-se encontrar diferenças associadas às diversas comunidades de fala, definidas por aspectos socioculturais. Estudos sobre as variações lingüísticas da LIBRAS associadas a diferentes comunidades de surdos são de grande importância para a compreensão sobre o uso desta língua (FERREIRA BRITO, 1995; FELIPE, 1998; QUADROS; KARNOPP, 2004). Apesar da relevância de investigações dessa natureza, os propósitos do presente estudo não estão voltados para a análise de aspectos relacionados à LIBRAS, mas ao português escrito utilizado por membros da comunidade surda.

Apesar de não contarem com a integridade física necessária para o desenvolvimento da fala, os surdos são dotados de condições físicas e intelectuais para o aprendizado da grafia de uma língua. Não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez (falta de acuidade auditiva), desde que sejam oferecidas ao surdo, possibilidades para seu desenvolvimento lingüístico. O domínio da língua de sinais possibilita o desenvolvimento psíquico, intelectual e social dos surdos, tornando-os sujeitos de identidade e cultura própria (GOÈS, 1996; BOTELHO, 2002). No entanto, é através do aprendizado da escrita na língua oficial de seu país que o surdo se apossa de boa parte da cultura de sua nação, depositada em livros, revistas, jornais, cinema, teatro e nas relações com ouvintes. Sem dúvida, um contato mais íntimo com a cultura do país do qual é nativo possibilita ao surdo um enriquecimento educacional e pessoal. Além disso, como dito, a vida urbana é repleta de situações e práticas sociais intermediadas pela escrita, e o domínio da leitura e escrita, para quem vive em sociedades urbanas, é condição importante para o convívio com as mais diversas práticas sociais na rotina dos indivíduos.

Os textos que circulam em sociedade se apresentam em *padrões tipificados*. Esta tipificação de textos surge espontaneamente das práticas sociais, para facilitar a comunicação. Ou seja, o conhecimento dos *elementos típicos* de um texto, possibilita aos interlocutores a construção do sentido e a compreensão de sua função social. Por outro lado, os textos utilizados socialmente também possuem um caráter mutável, que acompanha a criatividade individual de quem os usa, e as mudanças históricas e culturais de um povo. Com base nesta visão sobre os textos que circulam em sociedade, surge o conceito de gêneros textuais. Para Bazerman (2005, p. 11), os gêneros textuais são “tipificações dinâmicas, interativas e

históricas”, nas quais se manifestam as modalidades lingüísticas (oralidade e escrita).

Com base na noção de gênero textual como fenômeno cultural, é possível pensar que em culturas (ou sociedades) diferentes, devem existir gêneros diferentes, ou ainda, os mesmos gêneros com funções sociais diversas. Em investigações que busquem compreender a interação verbal de grupos sociais, é preciso não apenas identificar os gêneros emergentes, mas também, entender suas funções. Marcuschi (2002, p. 32) comenta que

a variação cultural deve trazer conseqüências significativas para a variação de gêneros, mas este é um aspecto que apenas o estudo intercultural dos gêneros poderá decidir.

Pensando dessa forma, nota-se que a identificação dos gêneros textuais escritos que circulam na comunidade de surdos, atrelados a papéis, funções e situações sociais são de grande importância para a compreensão da organização social desta população e do desenvolvimento de certas habilidades relacionadas à produção escrita. Informações dessa natureza poderão oferecer princípios básicos para o ensino do português escrito direcionado a pessoas surdas que, possivelmente, demandam uma metodologia diferenciada de ensino de língua escrita.

Aspectos relacionados à educação de crianças surdas, assim como questões sobre o ensino da língua escrita são discussões recorrentes entre educadores, lingüistas e fonoaudiólogos. Existe diversidade no que se pensa sobre a educação do surdo, entretanto, o que aparenta ser predominante na literatura vigente é a concepção de que o surdo deve ser inserido em contexto educacional que utilize a língua de sinais, ou seja, escolas com professores e instrutores que dominem a LIBRAS e façam uso em sala de aula para o ensino das disciplinas recomendadas pelo MEC. Além do domínio em LIBRAS, acredita-se na importância do ensino formal da escrita na língua nativa, ou seja, a formação de indivíduos surdos *bilíngües* (GÓES, 1996; BOTELHO, 1998; SOARES, 1999).

A filosofia do *bilingüismo* defende que o surdo deve adquirir (espontaneamente) a língua de sinais, e aprender (através do ensino formal) a língua majoritária de seu país, seja na oralidade ou na escrita. De acordo com os seguidores dessa filosofia, a língua de sinais tem a função de possibilitar a formação de sua identidade, tornando-os indivíduos conscientes de suas características, suas

dificuldades, seus direitos e deveres como cidadãos. Além disso, o domínio desta língua, por parte dos surdos, promove o desenvolvimento de suas habilidades criativas perante as mudanças culturais e favorece seu desenvolvimento intelectual, emocional e social. O aprendizado do português na modalidade escrita possibilita a interação com os ouvintes, a aquisição de traços culturais de sua nação e a participação ativa na sociedade majoritária do país (BOTELHO, 1998; FREIRE, 1999; ALMEIDA, 2000).

Enquanto a aquisição dos padrões lingüísticos da língua de sinais, e o domínio no uso de seus gêneros textuais ocorrem de forma espontânea no surdo (sendo apenas necessário a inserção da criança surda numa comunidade de surdos usuários desta língua), o aprendizado do português escrito não parece ser tão fácil. O estudante surdo encontra-se numa situação diferente dos demais estudantes: deve aprender a escrita (e seus usos sociais) de uma língua que não conhece oralmente. Por este motivo, percebe-se, na escrita dos surdos, características semelhantes às encontradas na escrita de estudantes estrangeiros. Acredita-se que o domínio em sua primeira língua influencie na produção da segunda. Diversos estudos sobre a leitura e a escrita dos surdos mostram dificuldades que se repetem (FERNANDES, 1990, 2003; FERREIRA-BRITO, 1995; GÓES, 1996; ALVES, 2002). Alguns autores acreditam que grande parte dessas dificuldades é proveniente de práticas pedagógicas inapropriadas. Muitas vezes, as crianças surdas são inseridas em escolas que utilizam metodologia de ensino da leitura e da escrita apropriada para crianças ouvintes, mas não necessariamente adequadas aos surdos. Esses métodos tradicionais de alfabetização, geralmente, são desenvolvidos a partir do pressuposto de que os aprendizes dominam a língua oral. Ensinam a grafia com base na fonética da língua, e desfavorecem os alunos que não conhecem esses padrões fonéticos (acústicos).

Outro fator, que pode estar relacionado às dificuldades no ensino do português escrito a surdos, é a necessidade de maior conhecimento sobre o *uso social da escrita* nessas comunidades. A identificação dos gêneros textuais escritos que permeiam as interações verbais entre surdos, assim como, a compreensão das funções sociais desses gêneros, sem dúvida, favorecerão o desenvolvimento de práticas pedagógicas direcionadas à formação de indivíduos surdos competentes no uso da escrita em sociedade.



Com base nos pressupostos teóricos mencionados, o presente estudo visa investigar o uso social da escrita em uma comunidade de surdos da cidade do Recife. Especificamente, objetiva-se identificar os gêneros textuais escritos recorrentes (produção e consumo) na comunidade, e analisar suas funções e significados de acordo com os eventos comunicativos em que ocorrem. Para nortear a análise das informações coletadas, serão apresentados, a seguir, princípios teóricos sobre o letramento social e aspectos relacionados à surdez. Em seguida, apresentam-se os aspectos metodológicos utilizados para a obtenção dos dados e as discussões emergentes dos aspectos observados. Pretende-se, com os resultados encontrados e as reflexões desenvolvidas neste estudo, facilitar a compreensão da escrita em uso em atividades sociais vividas por surdos, e com isso, contribuir para o surgimento de novas idéias de práticas e métodos pedagógicos que visem formar indivíduos surdos competentes numa escrita social.

## CAPÍTULO 1

### A ESCRITA EM USO

Atualmente, a escrita faz parte da maioria dos eventos sociais. Está presente em diversas situações e apresenta funções e significados variados. Indivíduos socialmente integrados estão, inevitavelmente, produzindo e consumindo textos escritos em suas ações rotineiras, tendo ou não domínio do saber ler e escrever.

Associado à inserção do indivíduo em práticas sociais mediadas pela escrita no mundo atual, está o domínio da leitura e da escrita, relacionado ao prestígio (poder) social em diversas comunidades e culturas (KLEIMAN, 1995; GERALDI, 1996; SOARES, 1998; BOTELHO, 2002; GNERRE, 2003; LOPES, 2004). O uso social da prática de leitura e escrita serve como uma ferramenta para a construção de uma consciência política que torna o indivíduo capaz de transformar a realidade (BOTELHO, 2002), assim como para construção de “relações de identidade e poder” (KLEIMAN, 1995, p. 11).

Nas palavras de Kleiman (1995, p. 8),

o domínio de outros usos e funções da escrita significa, efetivamente, o acesso a outros mundos, públicos e institucionais, como o da mídia, da burocracia, da tecnologia, e através deles, a possibilidade de acesso ao **poder** (grifo meu).

O prestígio relacionado à escrita não é inerente às suas características intrínsecas, mas ao poder atribuído aos indivíduos que a dominam. A escrita não tem o poder de fazer emergir novas formas cognitivas mais elevadas naqueles que dela fazem uso, portanto, a diferença entre quem opera *com* a escrita e *sem* a escrita, no mundo de hoje, está na desigualdade de possibilidades de acesso aos conhecimentos (MARCUSCHI, 1999). Essa diferença é a base para a definição de poder social.

Percebe-se que o domínio da leitura e da escrita, ou seja, o *alfabetismo* de um povo está relacionado a seu *status* de desenvolvimento. Sociedades alfabetizadas são consideradas mais desenvolvidas e modernas, e é responsabilidade das instituições educacionais ensinar cidadãos a ler e escrever. A escola é a instituição responsável pelo ensino formal da leitura e da escrita, ou seja, pela *alfabetização*. Mas, nem sempre ser *alfabetizado* garante competência no uso

da leitura e escrita em situações socioculturais. Ao se observar interações sociais mediadas pela escrita, percebe-se que membros de uma sociedade repleta de ações comunicativas que envolvem essa tecnologia aprendem a fazer uso da escrita mesmo sem terem tido acesso à educação formal. Esta realidade faz surgir uma nova forma de conceituar o *indivíduo letrado*: ao invés de ser visto como sinônimo de *indivíduo alfabetizado* (aquele que aprende na escola a fazer uso da habilidade de (de)codificar a língua gráfica), o indivíduo letrado passa a ser visto como aquele que faz uso da escrita em práticas sociais comunicativas, independentemente de ter freqüentado e aprendido formalmente a habilidade de ler e escrever (SOARES, 1998; LOPES, 2004). Uma abordagem sobre diferentes posturas teóricas relacionadas ao *letramento* é de fundamental importância para a compreensão das discussões expostas em capítulos posteriores deste estudo.

### **1.1 Pressupostos teóricos sobre o letramento**

O que atualmente se denomina letramento pode estar relacionado à habilidade de ler e escrever, ou seja, ao conhecimento do código lingüístico na modalidade escrita (nesta concepção o indivíduo letrado é aquele que através de instituições educacionais torna-se alfabetizado) ou ao uso da escrita em contextos socioculturais com valores e significados diferentes relacionados às situações de onde emergem. Esta linha de estudo sobre o letramento, que se propõe a observar a escrita em uso social através de uma perspectiva etnográfica, vem sendo desenvolvida desde a década de oitenta e teve início com as obras de Shirley Heath, em 1983, e Brian Street, em 1984. Em oposição à visão da escrita como um produto cognitivo individual, os estudos dessa nova forma de investigar os fenômenos relacionados à escrita consideram-na inserida em práticas socioculturais e vinculada a estruturas de poder da sociedade (LOPES, 2004).

Soares (1998) denomina essas duas concepções de letramento como visão *individual* do letramento e visão *social* do letramento. No entanto, para Kleiman (1995, p. 16), o termo letramento passou a ser utilizado para caracterizar os estudos sociais da escrita, distinguindo-os dos estudos das competências individuais (e escolares) no processo de aprendizagem e domínio dessa tecnologia. Dessa forma, segundo a autora, o termo letramento, em si, já implica uma conotação “social, política, econômica e cognitiva” do uso da escrita.

Para uma melhor apreensão da linha teórica sobre o letramento na qual se baseia este estudo, ou seja, a concepção de que o letramento está relacionado às interações socioculturais, faz-se necessária a compreensão de dois conceitos fundamentais: *eventos* e *práticas de letramento*. Por eventos de letramento, entende-se as atividades, interações ou ocasiões sociais intermediadas pela escrita. São *episódios observáveis*, onde a escrita tem funções e significados diferenciados. Sirley Heath (*apud* HAMILTON, 2000, p. 16) define evento de letramento como “qualquer situação na qual um pedaço de papel faz parte da interação e dos processos interpretativos dos participantes”.

A concepção de *práticas de letramento* é mais ampla e abstrata. Consistem em processos de interação social através da escrita, definidos por regras socioculturais. É a forma como os membros de uma sociedade usam e atribuem significado à escrita. Para se ter uma visão das práticas de letramento em determinada sociedade, é preciso compreender as relações sociais existentes, as maneiras como as pessoas interagem em situações mais ou menos formais, as relações de poder associadas aos atos comunicativos, quem produz e quem consome a escrita circulante, ou seja, *como a escrita é culturalmente utilizada* (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 8). O conceito de prática de letramento é abstrato e está relacionado ao comportamento e aos significados relacionados ao uso da leitura e da escrita.

Seguindo este raciocínio, Barton e Hamilton (2000) descrevem princípios básicos que devem ser considerados quando se pretende estudar o letramento social. Inicialmente, defendem que o letramento é melhor entendido quando visto como um conjunto de práticas sociais, e que estas são inferidas através dos eventos mediados pela escrita. Este argumento enfatiza a complexidade do conceito de práticas sociais, sendo estas compreendidas apenas através da interpretação sobre o uso da escrita observado em eventos comunicativos. Os autores afirmam que “existem diferentes letramentos associados a diferentes *esferas* da vida” (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 8). O letramento que surge nas atividades sociais de uma família não é o mesmo que circula em instituições mais formais, como por exemplo, a escola. As formas de escrita diferem de acordo com as variadas relações sociais desenvolvidas. Algumas formas de letramento são mais dominantes, algumas são influenciadas por outras, pois são organizadas de acordo com as instituições das quais fazem parte e das relações de poder existentes entre os que as usam. É por

isso que as práticas de letramento são na verdade *determinadas* por propósitos socioculturais.

Outro ponto crucial mencionado pelos autores é que o letramento social é *situado historicamente* e que se transforma ao longo do tempo. O conceito de letramento como uso cultural da escrita não nos permite pensar num letramento estanque ou imutável. Assim como os traços socioculturais de um povo se transformam, a forma como usam e atribuem sentidos à escrita é sujeita a mudança ao longo do tempo.

Percebe-se, a este ponto, a importância da investigação do letramento em comunidades onde exista essa prática. A investigação sobre como se dá o processo de letramento em comunidades específicas, quais os fatores e práticas comunicativas que o envolvem, como está o papel da escola (instituição estreitamente relacionada ao letramento social) nesse processo e o que se pode fazer para viabilizar o acesso deste instrumento a populações menos favorecidas são de suma relevância e interesse para diversas áreas científicas, embora esta não seja uma tarefa fácil.

Soares (1998) discute o desafio de se investigar o letramento em uso nas sociedades. Após refletir sobre os critérios e formas utilizados em contextos escolares e censos periódicos, a autora chega à conclusão de que o melhor método para se avaliar o letramento social é através de estudos por amostragem. A avaliação do letramento em contextos escolares propicia a observação da dimensão individual do fenômeno (possibilidade de se acompanhar os indivíduos em suas habilidades de leitura e escrita) e os censos periódicos oferecem uma visão da dimensão social, visto que, através desse método, se pode coletar informações demográficas, sociais e socioeconômicas da população que faz (ou não) uso da escrita. No entanto, é apenas em estudos por amostragem que se pode investigar o letramento a partir de ambas as dimensões.

... enquanto o levantamento censitário avalia e mede o letramento de maneira superficial, porque não pode utilizar mais de uma ou duas perguntas curtas de auto-avaliação ou o simples critério de conclusão determinada série escolar, o levantamento por amostragem pode determinar e medir em profundidade tanto as habilidades de leitura e de escrita, através de provas e testes, quanto os usos dessas habilidades, através de questionários estruturados (SOARES, 1998, p. 104).

O estudo por amostragem pretende identificar o “*letramento funcional*” (SOARES, 1998, p. 105), buscando verificar o uso das habilidades de leitura e escrita em sua natureza, níveis e frequência. Kleiman (1995) destaca que estudos do letramento vêm sendo desenvolvidos com o objetivo de se observar as práticas sociais e culturais relacionadas ao uso da escrita, as relações entre grupos de pessoas alfabetizadas e não alfabetizadas e as conseqüências sociais, afetivas e lingüísticas do uso (ou não uso) desta tecnologia (a escrita).

Para realizar tais estudos, utilizam-se, na pesquisa atual sobre o letramento, metodologias que permitam descrever e entender os microcontextos em que se desenvolvem as práticas de letramento, procurando determinar em detalhe como são essas práticas. Tais metodologias podem ser complementadas com metodologias experimentais (...) com o objetivo de conhecer mais profundamente, mediante a **combinação de métodos etnográficos e experimentais**, as conseqüências que diferentes praticas de letramento, **socialmente determinadas**, tem no desempenho desses sujeitos (grifo meu) (KLEIMAN, 1995, p. 16).

Partindo dos pressupostos teóricos expostos por Soares (1998) e Kleiman (1995) sobre a base analítica do letramento, Marcuschi (2001) considera que estudos sobre o letramento devem envolver abordagem etnográfica e considerar questões culturais de práticas lingüísticas. O foco de estudos dessa natureza deve ser a *língua em uso* (MARCUSCHI, 2001, p. 25) e não apenas a estrutura da língua. Com base nesta concepção de letramento, é possível se pensar que, nas diversas sociedades brasileiras, se encontrem cenários diferentes.

Podemos indagar em que sentido o letramento vem contribuir ontogeneticamente para o surgimento de entidades culturais específicas com características próprias em contextos diversos. Assim, pode-se indagar, por exemplo, se o letramento é o mesmo de norte a sul neste Brasil. Será o mesmo no bairro de classe A e na favela da mesma cidade? Como é avaliado e utilizado o letramento num daqueles interiores da Amazônia?... (MARCUSCHI, 2001, p. 47).

Estas indagações são instigantes e podem ser transferidas para a população deste estudo: um grupo que se define *comunidade* através de suas práticas sociais e culturais específicas, e através do uso de uma língua minoritária, a língua brasileira de sinais e da língua majoritária do país (português). As indagações de Marcuschi levam à reflexão de como deve ser a prática do letramento de surdos usuários da LIBRAS inseridos numa sociedade repleta de práticas comunicativas mediadas por textos escritos. Quais seriam as atividades sociais mediadas pela

escrita mais recorrentes nesta comunidade e quais os gêneros textuais escritos mais recorrentes de produção e de consumo? Reflexões sobre comunidade e cultura de surdos, assim como o uso que fazem da escrita serão abordadas em mais detalhes em capítulos posteriores. Antes disso, é importante discutir sobre a forma na qual a escrita circula em sociedade: os gêneros textuais da escrita.

## 1.2 Gêneros textuais da escrita

Como visto anteriormente, o convívio em sociedade requer a compreensão e realização de práticas sociais mediadas pela escrita. Cada vez mais, funções da sociedade (relacionadas ao governo, economia, direito, vida cotidiana) são realizadas através de formas diferentes de textos escritos. Novas formas de texto aparecem acompanhando o aparecimento de situações sociais e são incorporadas ao domínio cultural dos membros da sociedade.

O ato de comunicação depende da forma como as intenções e objetivos comunicativos são expressos e da forma como são recebidos (interpretados) pelos interlocutores. Muitas vezes, a comunicação não ocorre da forma desejada, acarretando dificuldades de interação. Essas dificuldades são particularmente mais recorrentes na comunicação escrita, visto que, muitas vezes, o mal entendido não pode ser esclarecido de imediato. As situações de fala geralmente são mais curtas e requerem relacionamento face a face e interlocução mais rápida (BAZERMAN, 2005). Para evitar dificuldades comunicativas, há uma tendência em *tipificar* formas textuais. Assim, pode-se atuar com certa previsão. Através da tipificação das formas comunicativas, determinados atos, fatos e situações são mais facilmente reconhecidos e mal-entendidos acontecem com menos frequência. A tipificação ajuda a identificar elementos textuais (de conhecimento social), levando à construção de sentidos associados às atividades sociais das quais fazem parte (também de conhecimento comum). Os enunciados são modelados em formas que obedecem a padrões de conhecimento comum, pois sem estes padrões, a comunicação verbal não se torna possível. Da mesma forma que, para se comunicar, é preciso conhecer os padrões estruturais (formais) da língua (também de conhecimento social), não se comunica sem o conhecimento sobre os padrões sociais de organização dos discursos (BAKHTIN, 1992). Pode-se dizer, então, que os gêneros textuais são enunciados tipificados de uso social recorrente.

Esta noção de *tipificação* dos textos, no entanto, não entende que os gêneros textuais são estruturas de formato rígido, imutável. Ao contrário, os gêneros contêm estruturas *relativamente estáveis* (BAKHTIN, 1992; BRONCKART, 1999). São maleáveis, plásticos, e modificam-se de acordo com as funções comunicativas necessárias em eventos sociais. Anteriormente a Bakhtin, os gêneros textuais eram vistos como fixos e imutáveis, e, por isso, passíveis de classificação limitada (acreditava-se que era possível determinar todos os gêneros orais e escritos de uma sociedade). A concepção de gêneros voltada para seus aspectos funcionais (e não formais) traz a percepção da impossibilidade de se listar os gêneros, que se apresentam em quantidade inesgotável (BRONCKART, 1999; CUNHA, 2002; MARCUSCHI, 2005) e caracteriza a teoria sócio-interativa de gêneros textuais.

A teoria sócio-interativa considera que as características formais dos gêneros servem como sinais que ajudam na identificação e escolha (por parte do usuário) do gênero textual apropriado para desempenhar determinada função social. Em outras palavras, são as características recorrentes dos gêneros que ajudam a identificar as situações sociais das quais eles fazem parte. No entanto, as situações sociais não podem ser vistas como elementos que definem, por si só, um gênero textual, pois estão sujeitas a mudanças relacionadas à criatividade das pessoas. Da mesma forma que o conhecimento social está sujeito a mudanças com o tempo, os gêneros também estão (BRONCKART, 1999; MARCUSCHI, 2002, 2005; BAZERMAN, 2005).

Conclui-se, então, que, de acordo com esta perspectiva teórica, os gêneros textuais são fenômenos históricos vinculados à vida cultural e social, que contribuem para a organização de práticas sociais e comunicativas, e podem ser definidos, em parte, por suas funções sociais e comunicativas (MARCUSCHI, 2002, 2005). Segundo Bazerman (2005, p. 56), “em um dado tempo, em uma sociedade particular, o repertório de gêneros comunicativos constitui o centro das dimensões comunicativas da vida social”.

A população investigada no presente estudo é composta por surdos bilíngües usuários da LIBRAS e do português (na modalidade escrita e/ou oral), constituindo uma comunidade particular, caracterizada por atividades e eventos sociais específicos. Ser membro dessa comunidade significa identificar-se com os surdos, compartilhar a experiência de ser surdo e participar das atividades dessa comunidade (BUENO, 1998).



Com base nesses pressupostos teóricos, pode-se concluir que, para fazer parte de uma comunidade lingüística, é preciso conhecer os gêneros textuais usados na comunicação e interação em práticas e eventos sociais vividos pelos membros dessa comunidade. No caso de uma comunidade lingüística formada por surdos, no Brasil, devem ser considerados os *gêneros manuais* da LIBRAS e os gêneros escritos do português. É através do uso da língua, por intermédio dos gêneros textuais que o indivíduo se integra socialmente. Segundo Bronckart (1999, p. 103), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de sociabilização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. É por este motivo que a noção sócio-interacionista sobre gêneros textuais permeará este trabalho, principalmente no momento de refletir sobre os dados encontrados. É importante lembrar, entretanto, que os gêneros textuais, por serem fenômenos sócio-históricos, não podem ser citados em uma lista fechada. Até mesmo ao se delimitar uma comunidade específica, é difícil determinar os gêneros nela existentes, pois novos gêneros estão sempre surgindo de acordo com as necessidades comunicativas (sócio-culturais) que variam ao longo do tempo. Os gêneros nascem e se desenvolvem integrados à cultura da qual fazem parte. Alguns deixam até de existir com a escassez de uso, e muitos outros se originam dos já existentes (MARCUSCHI, 2002, 2005). Como lembra Bakhtin (1992, p. 279),

a riqueza e variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se a medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

Diante da variedade de gêneros encontrados em uma comunidade, observa-se um fenômeno interessante: um gênero textual pode se configurar de tal forma que contenha características típicas de outros gêneros. Esta formatação híbrida, ou mistura entre dois ou mais gêneros, vem sendo denominada na literatura de ‘*intertextualidade inter-gêneros*’<sup>4</sup>. Algumas noções sobre o fenômeno precisam ser esclarecidas neste capítulo.

---

<sup>4</sup> Termo utilizado por Úrsula Fix (1997 *apud* MARCUSCHI, 2002, p. 31)

### 1.2.1 Intertextualidade inter-gêneros

Marcuschi (2002, p. 30) traz um exemplo claro da mescla entre dois gêneros: um artigo de opinião em forma de poema, publicado em um jornal (Folha de São Paulo). O artigo traz elementos do poema “*E agora, José?*” de Carlos Drummond de Andrade. Outros exemplos de intertextualidade inter-gêneros podem ser vistos em propagandas de produtos, com objetivos estratégicos de atrair a atenção de consumidores, ou em canções provenientes de provérbios populares e poemas (BENTES, 2005). Marcuschi (2002, p. 30) lembra que é preciso ter cuidado para não confundir o conceito de intertextualidade inter-gênero (um gênero com funções e características de outros) com heterogeneidade tipológica (um gênero com a presença de vários tipos de texto). Um exemplo para este último conceito é citado e analisado pelo autor nesta obra: uma carta pessoal com diversas seqüências tipológicas (descritiva, injutiva, narrativa, expositiva, argumentativa). Como explica Marcuschi, em um gênero textual (a carta) nota-se a presença de vários tipos de texto.

A mescla de características e funções também pode ocorrer em gêneros de diferentes modalidades: orais (como por exemplo: conferências, aulas, entrevistas, conversações) e escritos (jornal, artigos científicos, romances, receitas, entre outras). Alguns gêneros podem conter características de uma modalidade e ser apresentado em outra, como por exemplo, um noticiário de televisão, que apesar de ser oral possui características de um texto escrito. Isto porque é produzido na modalidade escrita e utilizado na modalidade oral. Uma conversa através da internet (bate-papos) apesar de se constituir de forma escrita, muitas vezes apresenta elementos encontrados em textos orais. Marcuschi (2002) comenta que alguns novos gêneros textuais surgidos recentemente através do uso da internet põem em questão a dicotomia entre fala e escrita ainda em pauta em algumas discussões teóricas. Muitos gêneros digitais são híbridos em sua composição. O *e-mail* é outro exemplo de gênero textual escrito com características semelhantes típicas de textos orais. Isto acontece porque a modalidade do gênero textual (oral ou escrita) está associada às atividades comunicativas das quais fazem parte. As ações comunicativas atuam na escolha do gênero e sua modalidade e não a variante oral/escrita em si mesma (BRONCKART, 1999; BARTON; HAMILTON, 2000; MARCUSCHI, 2002, 2005).

Quando o e-mail é produzido por um surdo usuário da língua de sinais, a intertextualidade pode ser interpretada de forma mais complexa. Com base nos princípios teóricos sócio-interacionistas abordados neste capítulo, é possível considerar que a língua manual desta população é também utilizada através de gêneros textuais. Os *gêneros textuais manuais* desta língua também são caracterizados e constituídos de acordo com suas funções sociais e comunicativas<sup>5</sup>. Por isto, um *e-mail* (que como visto anteriormente contém elementos típicos de uma conversação oral e é constituído na modalidade escrita) produzido por um usuário de língua de sinais, obviamente terá um caráter híbrido no que diz respeito à modalidade textual (texto manual, que seria equivalente ao texto oral + texto escrito). Porém, além da mistura de elementos típicos de duas diferentes modalidades textuais, pode existir também, neste caso, a influência de uma língua (língua de sinais) sobre outra (português, no caso do Brasil). O surdo, por ser bilíngüe, lidará nesta situação com a produção de um gênero (*e-mail*) exclusivo de uma das línguas, o português, sendo influenciado por elementos de um gênero típico de situações sociais vivenciadas por ele através de outra língua (língua de sinais). É possível pensar, então, que *e-mails* ou conversas de bate-papo produzidas por surdos bilíngües podem trazer, em sua composição, características especiais, não encontradas em escritos da mesma natureza produzidos por usuários de uma só língua. Em capítulos posteriores neste estudo, serão apresentados alguns exemplos dessa mescla e reflexões sobre suas implicações sociais. Antes disso, será feita uma abordagem sobre o uso de gêneros textuais em ambiente educacional.

### **1.2.2 O ensino de gêneros textuais em escolas**

O ensino das habilidades na produção e consumo de gêneros sociais escritos também é preocupação de quem trabalha na área de educação. O ensino da língua portuguesa tem como tradição a exploração da gramática normativa, ou seja, o uso correto de regras gramaticais (BEZERRA, 2002). Por muito tempo, o ensino da escrita concentrou-se na produção formal de textos bem escritos (ortografia, léxico, caligrafia, gramática, organização textual), ensinadas em disciplinas específicas de produção de linguagem, e não exploradas do ponto de vista funcional (a escrita em

---

<sup>5</sup> Um estudo amplo sobre o uso dos gêneros textuais da Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS) relacionados à suas funções e atividades sociais seria de grande contribuição para o acervo literário sobre essa língua brasileira.

uso social) em outras disciplinas (BAZERMAN, 2005). Bezerra (2002) destaca que diversas teorias influenciaram as mudanças no ensino da língua portuguesa, no entanto, na opinião da autora, três correntes teóricas merecem destaque<sup>6</sup>: a teoria sócio-interacionista de aprendizagem desenvolvida por Vygotsky em 1984, as teorias de letramento e as teorias de textos/discurso.

Em décadas recentes, o ensino da escrita vem mudando. Objetiva-se que alunos, ao terminarem seus estudos, estejam aptos a produzir e consumir diferentes formas de escrita e a se adaptar às diversas situações de uso desta modalidade lingüística. A proposta de ensino de língua com base na teoria interativa sócio-discursiva enfatiza a consciência prática do aprendiz através da identificação de problemas e situações sociais, da reflexão sobre diversos contextos comunicativos e a produção criativa de textos em diferentes gêneros (CRISTÓVÃO; NASCIMENTO, 2005). Em outras palavras, através do estudo de gêneros textuais de escrita utilizados em papéis sociais (atividades profissionais e rotineiras) em uma determinada comunidade, assim como as habilidades requeridas para desenvolver um bom desempenho nestes gêneros, é possível se definir competências, desafios e oportunidades de aprendizagem que devem ser oferecidas aos membros desta comunidade. Esta concepção parece ser consenso no meio educacional. Atualmente o uso de gêneros textuais em sala de aula é tido como essencial para o ensino do português pela maioria dos profissionais de educação, e por isso é recomendação do MEC, através dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN). Pretende-se, através desta metodologia, que alunos aprendam a usar a escrita que circula em sociedade, além de gêneros escolares específicos. No entanto, é preciso enfatizar seus aspectos comunicativos e interacionais (funcionais), e não restringir-se ao ensino de aspectos estruturais (formais) dos textos (BEZERRA, 2002; BAZERMAN, 2005; CRISTÓVÃO; NASCIMENTO, 2005; LOPES-ROSSI, 2005; BENTES, 2005).

O trabalho escolar, no que diz respeito ao uso da língua, deve então ser guiado pelas práticas sociais dos alunos. É importante conhecer estas práticas para que se possa determinar objetivos e atividades educacionais que visem ao domínio de textos que circulam em sociedade.

---

<sup>6</sup> Nesse capítulo, a autora descreve a influência de cada corrente teórica no processo de ensino do Português.

É papel da escola assumir-se enquanto espaço oficial de intervenção para proporcionar ao aprendiz condições para que dominem o funcionamento textual com vistas a sua inserção social (CRISTÓVÃO; NASCIMENTO, 2005, p. 47).

Gêneros textuais de circulação freqüente na sociedade devem ser escolhidos para serem trabalhados em sala de aula através da leitura (com atenção em seus aspectos verbais e não verbais), discussões sobre seus usos e funções sociais e sua produção (LOPES-ROSSI, 2005).

No entanto, nem todos os gêneros que circulam em uma sociedade são apropriados para o trabalho escolar. Isto porque pode ser difícil reproduzir o contexto social do qual faz parte. A produção do gênero deve ser feita de acordo com a produção em sociedade: com os mesmos recursos, condições e propósitos. Por isso, professores e alunos devem avaliar a viabilidade desse trabalho em sala, considerando as possibilidades de deslocamento dos alunos, as fontes de informação disponíveis e o interesse do tema. Lopes-Rossi (2005) exemplifica alguns gêneros textuais escritos que podem ser inseridos em projetos pedagógicos: rótulos de produtos, bulas de remédio, propagandas de produtos, propagandas políticas, etiquetas de roupas, manuais de instrução de equipamentos, contratos, nota fiscal, poesia, romance, verbete de dicionário, lenda, fábula, cordel, adivinha, piada, letra de música, mapa. Os gêneros textuais encontrados no jornal também são recomendados por alguns autores (LOPES-ROSSI, 2005; BONINI, 2005) e inseridos em livros didáticos. A escolha dos gêneros jornalísticos para uso escolar deve se basear em práticas sociais vividas pelos alunos e em habilidades lingüísticas cujo domínio seja importante para o desenvolvimento educacional e social dos aprendizes.

Lopes-Rossi (2005) mostra um esquema dividido por módulos que desenvolveu para ser utilizado em projetos pedagógicos que visem à produção escrita de gêneros textuais. O primeiro módulo didático é a fase de percepção do caráter histórico e social dos gêneros escolhidos. O objetivo é desenvolver a competência comunicativa do aluno através da apropriação dos gêneros. Para isso, deve ser realizada a leitura de gêneros discursivos típicos da sociedade para que haja a apropriação de sua organização e composição geral (incluindo elementos verbais e não verbais). Neste módulo, o aluno também deve conhecer as condições

de produção e de circulação dos gêneros escolhidos. Este conhecimento favorecerá o aluno em etapas posteriores (de produção) na escolha vocabular, no uso de recursos lingüísticos e não lingüísticos, na seleção e omissão de informações, as variações permitidas e as não permitidas, entre outras habilidades requeridas para a escrita. Os suportes nos quais os gêneros circulam na sociedade também devem ser levados em consideração, pois podem conter características determinadas que indicam condições de produção e circulação do gênero.

O segundo módulo consiste na produção dos gêneros previamente estudados. Nesta fase, é importante que os alunos tenham as condições e propósitos para a produção, semelhantes aos encontrados no uso do gênero em sociedade. É interessante que essa etapa seja realizada em pequenos grupos, acompanhada de discussões críticas sobre a organização e o conteúdo dos textos elaborados. O professor deve intervir, sempre que possível, avaliando o domínio gramatical, coesão textual, adequação vocabular etc.

O último módulo trata da divulgação dos textos elaborados pelos alunos de acordo com a sua forma típica de circulação. Esta fase serve como motivação para todo o processo, pois é o objetivo final da produção escrita. Segundo a experiência da autora, os alunos mostram-se interessados e motivados em fazer circular em sociedade suas produções textuais. Algumas metas dessa etapa são: a produção e fixação de cartazes divulgando eventos; a produção e circulação interna de jornais, revistas, livros de poesia, de contos, de histórias infantis; a elaboração e circulação de cartões (de natal, aniversário, diversos motivos); a elaboração para uso real de documentos formais, como *curriculum vitae*, cartas de encaminhamento para estágios e empregos, contratos; a elaboração de textos para serem divulgados em sites (internet), entre outros.

Apesar da possibilidade de realização de projetos pedagógicos desta natureza (mesmo com poucos recursos financeiros), a autora aponta que a maioria das atividades de trabalho com gêneros textuais, propostas em livros pedagógicos vigentes, ainda não levam os alunos a se tornarem leitores e produtores eficientes. Além disso, afirma existir escassez de estudos sobre gêneros textuais apropriados para esses propósitos.

O capítulo inicial deste estudo tem como objetivo oferecer suporte teórico para a compreensão da relação entre a escrita e as ações sociais de um povo. O conceito sócio-interacionista de gêneros textuais, aqui abordado, fundamenta uma

questão central desta pesquisa: como será a circulação de gêneros textuais escritos (do português) em uma comunidade bilíngüe, que utiliza outra língua na maioria dos eventos e atividades sociais? Respostas a esta questão poderão oferecer informações valiosas para a compreensão das interações sociais existentes em comunidades de surdos mediadas pela escrita. Servirão também de fonte inspiradora para sugestões educacionais para esta população. O próximo capítulo traz uma reflexão sobre cultura, comunidade e conceitos importantes para que se compreenda melhor a população participante deste estudo. Traz também concepções referentes à LIBRAS e às práticas sociais e educacionais vividas pelos surdos.

## CAPÍTULO 2

### CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE A SURDEZ

Com base na concepção sociocultural da surdez, na qual os surdos são representados por sua língua (língua de sinais) e apresentam comportamentos, atitudes, valores e práticas sociais comuns (GÓES, 1996; MOURA, 2000; LANE, 1992; LANE; HOFFMEISTER; BAHAN, 1996), alguns autores defendem que os surdos possuem cultura própria, a *cultura surda*. Tendo como ponto de partida pressupostos teóricos da Antropologia, serão expostas, a seguir, algumas reflexões sobre conceitos de cultura e comunidade sociocultural.

#### 2.1 Cultura e comunidade surda

Os termos *cultura surda* e *comunidade surda* vêm sendo muito utilizados na literatura referente a questões do surdo e da surdez. Diversos autores afirmam que o surdo tem uma cultura própria (GÓES, 1996; MOURA, 2000; LANE; HOFFMEISTER; BAHAN, 1996), pois, além das atividades que realizam em conjunto, utilizam uma língua própria, a língua de sinais<sup>7</sup>. O uso de uma língua diferente da língua oral utilizada no país faz do surdo um indivíduo com uma maneira diferente de pensar e ver o mundo. Há ainda quem acredite que o surdo é um indivíduo bicultural, pois, além de ter sua cultura própria, caracterizada por formas peculiares de agir e ver o mundo e pelo uso de sua língua, convive também com a cultura dos ouvintes através do uso do português (no caso do Brasil) na modalidade escrita, e através da convivência social com eles (GÓES, 1996; SKLIAR, 2000; MOURA, 2000). Essa perspectiva considera a existência de uma cultura majoritária (a dos ouvintes) e uma cultura minoritária (a dos surdos), assim como a influência da primeira sobre a segunda (e não vice-versa).

O conceito de *comunidade surda* (ou *comunidade de surdos*) referido na literatura está, na maioria das vezes, associado à vivência social dos surdos como grupo, aos eventos sociais onde se encontram, interagem e se sentem iguais. Ser membro dessa comunidade significa identificar-se com os surdos, compartilhar a

---

<sup>7</sup> Uma mesma língua de sinais pode ser utilizada em dois países, como no caso da língua de sinais americana (ASL) que é usada nos Estados Unidos e no Canadá. Entretanto, pode ocorrer o oposto: países de uma mesma língua oral adotarem línguas de sinais distintas, como é o caso do Brasil e de Portugal.



experiência de ser surdo e participar das atividades da comunidade (MOURA, 2000). No entanto, nem sempre esse termo é conceituado dessa forma. Bueno (1998, p.08) questiona o conceito de cultura e multiculturalismo utilizado por alguns autores, e menciona que o termo *comunidade de surdos* muitas vezes é usado sem grandes preocupações conceituais.

Ora o conceito *comunidade* se refere à existência concreta de grupos de surdos com interesses comuns, ora serve para designar todo o conjunto de surdos (não se sabe se de uma cidade, um país ou do planeta), ora se confundindo com o conceito de sociedade (grifo do autor).

Diante da diversidade de sentidos atribuídos a esses termos, percebe-se a importância de um tratamento conceitual para os propósitos desta pesquisa. É necessário refletir sobre esta questão, com base na literatura oferecida pela Antropologia e Antropologia Lingüística, que tratam desses temas como objeto de estudo científico.

A relação entre cultura e língua sempre foi bastante discutida entre antropólogos e lingüistas. A década de sessenta é um marco na história da Antropologia Lingüística devido a significantes mudanças nos interesses científicos dessa ciência. Além da investigação da representatividade da linguagem (referência, denotação) como objeto de estudo, passou-se a investigar também o papel da linguagem nas interações pessoais. Este novo aspecto analítico provocou um enfoque na organização sociocultural das atividades lingüísticas e de como as formas lingüísticas estão ligadas às situações em que são usadas e as pessoas que as usam (indexalidade). O *relativismo lingüístico* conceituado por Boas (*apud* DURANTI, 2001) diz que cada língua, como sistema arbitrário, representa uma maneira de categorizar (classificar) o mundo, e as pessoas que a usam enxergam o mundo através dessa categorização. Com base neste conceito, acredita-se que, através do estudo da língua, é possível entender a cultura de um povo, a maneira como categorizam e entendem o mundo. Associado ao relativismo lingüístico está o conceito de *funcionalismo lingüístico*: a língua desenvolve sistemas de classificação que são utilizados por seus usuários na medida em que interagem no mundo (DURANTI, 2001). Segundo Duranti (2001, p. 17), Hymes expandiu a noção de relatividade lingüística dizendo que, além de nós moldarmos nossa maneira de ver o mundo de acordo com nossa língua, o inverso também é verdadeiro: nossa língua é influenciada por nossa cultura, por nossas práticas culturais. Esta forma de se

pensar sobre a relação entre língua e cultura marcou o início de uma perspectiva voltada para a análise da língua em uso social.

A relação entre língua e cultura é ampla e essa discussão ainda é vigente nas áreas de interesse. Ela se divide em duas estratégias de estudo: a primeira estuda a cultura a partir da língua, e outra, a língua a partir da cultura. Muitos estudos sobre a relatividade lingüística vêm da primeira estratégia (DURANTI, 1997).

Para o desenvolvimento das próximas discussões, dois aspectos serão tomados como ponto de partida. O primeiro por estar baseado nos princípios teóricos anteriormente abordados e o segundo por ser amplamente documentado na literatura referente a estudos sobre a surdez (GÓES, 1996; SKLIAR, 2000; MOURA, 2000; ALMEIDA, 2000). O primeiro pressuposto, tomado como ponto de partida, é a concepção de que surdos e ouvintes possuem formas diferentes de lidar com as situações do mundo (argumento baseado no fato de usarem línguas diferentes). O segundo, a legitimidade e importância da LIBRAS para o desenvolvimento intelectual, educacional e emocional do indivíduo surdo, e para a formação de sua identidade e viabilização de interações sociais. Com base nestas duas afirmativas, pretende-se discutir, neste momento, a existência de uma cultura própria do surdo e os conceitos de *Comunidade Surda* que vêm sendo utilizados em textos científicos.

Alguns questionamentos emergem para provocar a discussão: Será que o fato do surdo usar uma língua própria, e por isso, se relacionar com o mundo de maneira diferente, é suficiente para que ele seja considerado como membro de uma cultura diferente dos ouvintes com quem conviveu (e convive) durante toda sua vida? A mesma questão posta de forma diferente: Os valores morais, religiosos, as crenças, hábitos, padrões de comportamento em situações diversas, heranças em arte, culinária, vestuário, entre outros, que o surdo adquire dos pais, familiares, amigos e conterrâneos ouvintes, não se constituem parte de sua cultura? Ou seja, será que o surdo realmente tem uma cultura própria, ou é um exemplo de que numa mesma cultura existe diversidade? Uma situação análoga é a dos imigrantes que constroem suas famílias em países com língua e cultura diferentes. Os descendentes desses imigrantes, que nascem e crescem em padrões culturais diferentes, convivendo socialmente e interagindo através da língua nacional, ainda que comunguem da cultura e língua de seus familiares, podem ser considerados estrangeiros? Ou são integrantes da cultura nacional?

O bloco de questões levantadas no parágrafo anterior busca refletir sobre a afirmativa: *o surdo possui cultura própria, pois faz uso de uma língua diferente da língua majoritária do país*. Para aprofundar um pouco mais essa reflexão, pergunta-se, então: se o surdo tem uma cultura inerente à sua língua própria, pode-se dizer que surdos de países diferentes que usam a mesma língua de sinais (Estados Unidos e Canadá, por exemplo) possuem a mesma cultura? Ao se afirmar isso, não se estaria dizendo que brasileiros e portugueses fazem parte de uma mesma cultura, pois ambos usam o português?

Antes de se apresentar alguns pressupostos teóricos que possam nortear essa discussão, faz-se ainda pertinente indagar um pouco mais: há, ainda, quem considere que o surdo é bicultural mesmo sem aprender o português (escrito), pois vive em contato com os padrões culturais dos ouvintes (SKLIAR, 2000). Ou melhor, pensando dessa forma, o surdo seria bicultural, ainda que fizesse uso apenas *de uma língua* (língua de sinais). Ao se considerar o biculturalismo na presença de uma única língua, preconiza-se que *não* é necessário fazer uso de uma língua para ser integrante da cultura na qual esta língua propicia as interações. Pergunta-se então: será possível ser considerado integrante de uma cultura sem fazer uso da uma língua utilizada pelos seus integrantes?

Seria difícil esgotar essa discussão em algumas linhas, e pode parecer pretensioso responder todas essas questões. No entanto, é possível discutir alguns aspectos, e para isso, é fundamental iniciar com o conceito de cultura.

O conceito de cultura não é dos mais simples. Segundo Duranti (1997), a concepção sobre cultura deve ser cuidadosamente estudada e discutida quando se deseja entender a maneira como as pessoas se constituem no mundo. Com base em diversos autores da Antropologia, este autor comenta algumas teorias sobre cultura dando um enfoque de sua relação com a linguagem. A primeira teoria abordada em seu estudo mostra um conceito de cultura em 'oposição ao inato', ao natural. Cultura significa tudo que é transmitido de geração à geração, através das ações humanas, geralmente interação face a face e comunicação verbal (língua). Sob esta perspectiva, a cultura não é inata, mas adquirida. Observa-se, nesta teoria, o enfoque da transmissão da cultura através da linguagem verbal, mas não se nega a utilização de outras vias de acesso à cultura, como observação, interação face a face, experiências vividas em diversas situações. Com base nessa perspectiva, é possível pensar que indivíduos surdos não apenas adquirem valores culturais

através do uso de sua língua (Língua de Sinais) com outros surdos, mas também através de outras fontes vindas dos ouvintes, pois vivenciam situações sociais não apenas entre eles, mas, muitas vezes, em conjunto com ouvintes. Sob esse conceito de cultura, o surdo usuário de LIBRAS no Brasil pode ser visto como um indivíduo bicultural.

A segunda teoria entende cultura como o conhecimento de mundo, a maneira de se relacionar com o mundo, que é aprendida através da convivência com outros membros da sociedade. Esta teoria apresenta uma visão cognitiva da cultura. A cultura não é um fenômeno material, e não consiste apenas nas coisas, pessoas, comportamentos e emoções transmitidos entre gerações. Consiste, também, na organização de tudo isso. Ou seja, no modelo de percepção e interpretação que as pessoas têm de tudo isso. A teoria leva em consideração que pessoas de uma mesma cultura podem não ter o mesmo acesso à informação (conhecimento), e, por isso, podem apresentar diferenças em sua maneira de ver o mundo. O conhecimento de mundo não se aprende de maneira formal, mas através da observação e experiências vividas. Por isso, a forma de conhecer (ver) o mundo pode variar de indivíduo para indivíduo, dentro de uma mesma cultura. Ou seja, os membros de uma cultura, não necessariamente possuem o mesmo conhecimento de mundo, como algumas noções de cultura diriam. Existe diversidade de acordo com as experiências de cada um.

Pessoas da mesma comunidade (até mesmo de uma mesma família) podem ter diferentes conceitos sobre crenças e práticas culturais, assim como diferentes formas de interpretar o mundo. O fato de indivíduos usarem a mesma língua não quer dizer que possuem as mesmas crenças religiosas (por exemplo), ou que interpretem da mesma forma uma situação social. Esta é a visão de diversidade cultural de Anthony Wallace (*apud* DURANTI, 1997), que denota a cultura como uma **organização da diversidade**, e ainda proclama que a cultura apenas existe se houver a possibilidade da coexistência de formas diferentes de pensar e interpretar as situações, ou melhor, de ver o mundo. É importante que esse ponto de vista seja considerado nesta discussão, pois aponta a existência de diferenças dentro de uma mesma cultura.

A este ponto da discussão, pode-se então, levantar a possibilidade da população de surdos apresentar diferenças (inerentes a sua forma de categorizar o mundo de acordo com sua língua e suas práticas sociais), mas, ainda assim, fazer

parte de uma cultura maior, a mesma dos ouvintes que os cercam. Essa diversidade, como foi visto em parágrafos anteriores, não necessariamente caracteriza a existência de uma cultura própria. Pensando dessa forma, o surdo usuário de LIBRAS, no Brasil, não seria um indivíduo bicultural, mas sim, um membro da cultura brasileira, que possui características diversificadas, e formas diferentes de construir sua visão de mundo.

A terceira teoria é a abordagem *semiótica* da cultura. Enxerga a cultura como sistema de signos com propriedades abstratas do pensamento compartilhado por todos os seus membros e adaptado às condições de vida. O significado torna-se possível não apenas através da relação convencional entre signos e significados, mas também através das conexões de aspectos de situações diferentes. Para esta teoria, as diversas formas de se comunicar são veículos para práticas culturais. Mais uma vez, percebe-se o enfoque na comunicação verbal entre membros de uma mesma cultura para que aspectos culturais sejam transmitidos. No entanto, a possibilidade de transmissão através de outros tipos de comunicação (não verbais) também é fortemente considerada, corroborando, novamente, a crença de que a criança surda, apesar de fazer uso de uma língua própria e apresentar diferenças na forma de construir o mundo, adquire muito de seus hábitos, valores e comportamentos dos ouvintes com quem convive, ao crescer. Por isso, ainda que não faça uso da língua dos ouvintes, deve fazer parte de sua cultura.

A quarta teoria considera que o conceito de cultura está relacionado aos objetos mediadores, ou seja, a tudo de concreto (e abstrato) que está ao alcance de uma determinada população. É através da mediação de alguns fatores que estão presentes no mundo que se constrói essa relação indivíduos/mundo, peculiar a cada cultura. Esta é a denominada *teoria participativa* e preconiza que o mundo se constitui de atos comunicativos. Através da linguagem verbal se entra nesse mundo e se mantêm relações sociais. É através do uso de uma língua em comum que se constitui um membro de uma comunidade de idéias e práticas culturais.

As duas últimas teorias mencionadas conceituam cultura de forma semelhante. A cultura se caracteriza por sistemas de práticas sociais, dos quais participam de forma ativa, através da linguagem verbal, seus integrantes. A construção do conhecimento e da visão de mundo é proveniente dessas práticas sociais, que assim como qualquer ato comunicativo, é coletivo e conseqüentemente participativo. De acordo com essas duas últimas teorias, **o indivíduo se torna**

**membro de uma cultura quando consegue participar de interações comunicativas através do uso da linguagem verbal.** A situação vista dessa forma, fortifica a concepção de que, apenas através do uso da língua de um povo, o indivíduo é capaz de participar de maneira ativa nas práticas sociais deste povo (intermediadas por sua língua), e conseqüentemente, ser considerado membro desta cultura.

Ao se pensar na situação do surdo à luz dessas quatro teorias, fica difícil concluir se o surdo é realmente bicultural (tendo assim cultura própria) ou faz parte da cultura dos ouvintes e apresenta diversidades em alguns traços culturais. Isto porque, com base nas duas primeiras teorias mencionadas neste texto, pode-se concluir que surdos e ouvintes fazem parte da mesma cultura (fazendo ou não uso de uma língua em comum), e que, os surdos usuários da língua de sinais caracterizam-se como *diferentes* na forma de construir sua visão de mundo. Nestas teorias, as *diferenças* na construção do conhecimento são tidas como características *inerentes* a qualquer cultura. Sob esta perspectiva, não se pode falar em biculturalismo, pois não existe a concepção de duas culturas diferentes, mas sim, a de diversidade dentro de uma mesma cultura.

Em contraposição, ao se tomar como base as duas últimas teorias, acredita-se que o surdo, por fazer uso de uma língua própria, possui cultura própria, e que passa a fazer parte da cultura dos ouvintes (tornando-se assim, bicultural), quando aprende a fazer uso de sua língua (na modalidade oral ou escrita). Isto porque, para essas teorias, a cultura é constituída por práticas sociais intermediadas pela linguagem verbal, e para participar ativamente dessas práticas, e assim tornar-se membro da cultura, é preciso fazer uso da língua utilizada pelos seus membros. Considerando a falta de domínio na fala por parte da maioria dos surdos, concentrar-se-ia no aprendizado da escrita, o acesso à cultura dos ouvintes e a caracterização de indivíduo bicultural.

Apesar da divergência com relação à condição cultural do surdo, provocada por diferentes concepções teóricas, existe um ponto de interseção entre as teorias abordadas: seja por caracterizar a diversidade dentro de uma cultura, ou por possuir cultura própria, os surdos comungam de traços culturais próprios, não necessariamente presentes no mundo dos ouvintes. Participam, de maneira interativa, através de duas línguas, de práticas sociais típicas da sociedade ouvinte e de outras, próprias de sua *comunidade*. Pode-se chegar a um consenso, com base

nas quatro teorias, em entender os surdos como pessoas **culturalmente diferentes dos ouvintes**, sendo denominados de biculturais ou não.

Considerando o ponto de vista analítico, quando se pretende estudar traços culturais de surdos, Bueno (1998) faz uma crítica a alguns teóricos que tendem a não considerar a diversidade cultural existente em qualquer cultura (raça, gênero, cor, classe social etc) quando investigam comunidades de surdos. Para esses estudiosos, o surdo passa a ter como única característica, inerente à sua identidade cultural, o fato de ser surdo, e o ouvinte, o fato de não ser. Outras características importantes não são levadas em consideração em suas análises.

Em estudos sobre os traços culturais dos surdos, o termo *comunidade surda* é amplamente utilizado, no entanto, nem sempre conceituado de forma semelhante. Para Skliar (2000, p. 141), a comunidade surda “se define pelo uso comum da língua de sinais, os sentimentos de identidade grupal, o auto-reconhecimento e identificação como surdo, o reconhecer-se como diferentes”. A Língua de Sinais constitui o elemento de identificação do surdo, e fazer parte da comunidade significa compartilhar e conhecer os usos e normas desta língua. Esta visão aproxima-se ao que Hymes (1962) determina de *competência comunicativa*. Ao dar um enfoque antropológico, Hymes ampliou o conceito de competência lingüística de Chomsky, que define competência como a habilidade do indivíduo em saber usar as regras lingüísticas de maneira adequada. Em sua definição de competência lingüística, Chomsky (*apud* DURANTI, 1997) não leva em consideração o papel da comunidade de fala nesse desempenho. No entanto, a noção de competência na língua sugerida por Hymes vai além ao domínio de regras gramaticais, abrangendo o domínio de uso social da língua. Segundo Hymes, para que um indivíduo seja membro de uma *comunidade de fala*, ele deve saber *o que* dizer, *como* dizer e *quando* dizer. O uso da palavra ‘fala’, mencionado por Hymes (no termo *comunidade de fala*), em nossa situação de estudo será entendido como ‘movimento das mãos’ ou ‘padrões manuais’ de comunicação na língua de sinais, visto que estamos tratando aqui de uma língua manual ao invés de uma língua oral. Ao definir *comunidade de fala* como grupo de pessoas com competência comunicativa em práticas sociais específicas, Hymes não estava se referindo à ‘oralidade’ da língua em si, mas a seus padrões comunicativos. Por isso, para ser membro de uma comunidade de fala, o indivíduo deve saber o momento certo de dizer e de não dizer algo, o que fazer para se demonstrar educado, como e quando é indicado oferecer ou pedir ajuda, como se

faz para se pronunciar de maneira calma, surpresa, interessada, preocupada (DURANTI, 1997), seja através da fala, no caso de uma língua oral, ou das mãos, no caso de uma língua manual.

Como mencionado anteriormente, há controvérsia, na literatura, quanto ao conceito de comunidade surda. Bueno (1998) destaca que alguns teóricos da surdez utilizam o termo *comunidade surda* para incluir todos aqueles que se interessam pelas questões do surdo e da surdez, como por exemplo, intérpretes, fonoaudiólogos, educadores, profissionais da área médica etc. A abrangência deste conceito considera indivíduos que não necessariamente convivem e comungam de práticas sociais com surdos, como membros da comunidade. Por exemplo, um estudioso sobre questões relacionadas à surdez ou um médico otorrinolaringologista, sob esse ponto de vista, fazem parte da comunidade surda, pois de alguma forma são conhecedores de aspectos relacionados aos surdos, mesmo não fazendo uso da língua de sinais ou freqüentando eventos sociais da população.

Uma posição bem menos abrangente é a de Skliar (2000), que apesar de considerar os pressupostos teóricos sugeridos por Hymes sobre comunidade de fala e competência comunicativa, considera *também* que a comunidade de surdos é composta *apenas por indivíduos com perda auditiva*. Os ouvintes envolvidos ideologicamente com esta comunidade, mesmo fazendo uso da língua de sinais, constituem uma *comunidade de solidariedade*. Skliar afirma, ainda, que na comunidade surda, não se leva em consideração o grau da perda auditiva de seus membros. As pessoas com perdas auditivas leves também fazem parte da comunidade. Percebe-se, nesta posição, uma contradição no que diz respeito aos aspectos físicos (sistema auditivo) dos componentes da comunidade. A diminuição na acuidade auditiva é *condição* para a inserção na comunidade, porém sua magnitude é irrelevante. É preciso ter perda auditiva, mas não é preciso ser surdo. Esta forma de conceituar a comunidade de surdos parece priorizar a condição física de seu integrante, e não a sua competência comunicativa, como definido por Hymes (1962).

O conceito de comunidade de surdos adotado no presente estudo será entendido como um grupo de pessoas que compartilham das mesmas línguas (LIBRAS e português escrito) para interagir socialmente, e, por isso, comunga de traços culturais específicos. A acuidade auditiva (ou a falta de) não será vista como



condição classificatória dos membros da comunidade. Ao contrário, indivíduos ouvintes que fazem parte da vida diária dos surdos, que utilizam a língua de sinais e participam de suas atividades socioculturais, seja em família, instituições educacionais ou outras instituições sociais freqüentadas por surdos, serão considerados participantes da comunidade surda.

Seguindo os pressupostos teóricos de Hymes (1962), comentados por Saville-Troike (1982), Schiffrin (1994) e Duranti (1997), que caracterizam uma *comunidade de fala* enquanto grupo que faz uso da mesma língua em ações e práticas sociais comuns, deve-se lembrar que *não se pode pensar que toda a comunidade surda é uma única comunidade de fala*. Bueno (1998) enfatiza a importância de se investigar a diversidade social, educacional e ideológica encontrada entre os surdos, numa tentativa de se enxergar outras comunidades de fala (formadas por indivíduos surdos), identificadas por fatores socioculturais de importante análise. Esta sugestão remete à possibilidade da existência de *diversas comunidades de fala dentro da comunidade surda (comunidade lingüística)*.

Para entender melhor essa sugestão, é importante destacar o conceito de *padrões de comunicação*. Existem regularidades nos padrões de fala, estudadas mais especificamente por etnógrafos, que caracterizam uma comunidade de fala. Através desses padrões, as pessoas interagem e representam suas atividades sociais e culturais (SAVILLE-TROIKE, 1982). No entanto, é importante ressaltar que isso não quer dizer que a língua usada em uma comunidade é homogênea. A existência de variações lingüísticas (heterogeneidade) dentro dessas comunidades é constatada. Os padrões ocorrem em vários níveis de comunicação, de acordo com a idade, raça, gênero, organização social, aspectos geográficos, nível educacional. Apesar de poderem ser identificados separadamente, os padrões de fala (padrões de comunicação) se interligam e se relacionam dentro de uma mesma cultura, ou até mesmo quando em contato com culturas diferentes.

O fato de se usar a mesma língua não quer dizer que se pertence, *necessariamente*, à mesma comunidade de fala (SAVILLE-TROIKE, 1982). A definição de uma comunidade pode estar baseada em outros aspectos etnográficos. No entanto, uma comunidade de fala se constitui através do uso de uma língua em comum. A língua prioritariamente utilizada na comunidade surda é a língua de sinais. É através do uso desta língua que os surdos interagem socialmente e constroem uma forma peculiar de ver o mundo. Por isto, mesmo não sendo o foco de

investigação desta pesquisa, faz-se necessário neste momento uma breve abordagem sobre a língua de sinais utilizada pelos surdos de nosso país.

## 2.2 As línguas de sinais

Nas línguas de sinais, a palavra é denominada sinal, que é formado a partir da combinação do movimento das mãos com um determinado formato em uma determinada localização do corpo. Estas articulações das mãos, comparáveis aos fonemas e às vezes aos morfemas, são denominadas parâmetros<sup>8</sup>.

Felipe (1988) afirma que as línguas de sinais se estruturam a partir de unidades mínimas que formam unidades maiores e mais complexas, possuindo diversos níveis lingüísticos: fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático. As línguas de sinais são comparáveis, em complexidade e em expressividade, às línguas orais, pois possuem estrutura e regras gramaticais próprias (MOURA, 2000; ALVES, 2002; QUADROS; KARNOPP, 2004).

Um registro *escrito* da língua de sinais vem sendo desenvolvido em alguns países desde o início da década de setenta. A *Sign Writing* é originária de um sistema gráfico criado pela dinamarquesa Valerie Sutton, em 1974, para registrar movimentos de dança. Teve sua primeira história infantil publicada em 1977, em *workshop* sobre o assunto, nos Estados Unidos. Desde então, vem evoluindo e sendo divulgada pelo mundo. Para a *Sign Writing*, a década de oitenta representou um marco de evolução, pois seu registro passou a ser realizado também em computadores, que, através da internet, vem popularizando esta escrita (QUADROS, 2005). De acordo com a lingüista Ronice Quadros (2005), a *Sign Writing* passa, atualmente, por uma fase de padronização de seus símbolos, fase esta considerada pela autora como natural na história de qualquer língua. No Brasil, desde 1996, projetos de descrição da língua brasileira de sinais em registros escritos e de alfabetização em *Sign Writing* vêm sendo desenvolvidos Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e na Universidade de Campinas (UNICAMP). Esses projetos, apesar de ainda estarem em fase inicial, contam com o apoio de instituições internacionais e nacionais e, provavelmente, trarão novas possibilidades de estudos científicos sobre o nascimento de uma língua de sinais

---

<sup>8</sup> Ferreira-Brito (1990; 1995; 1998) descreve a estrutura e os parâmetros característicos da LIBRAS.

escrita em nosso país. No momento, ainda não se faz uso dessa forma de comunicação em comunidades de surdo no Brasil.

A falta de uma língua em comum entre surdos e ouvintes dificulta a interação entre os dois mundos culturais. A maioria dos surdos, apesar de não chegar a adquirir e utilizar fluentemente uma língua oral, conta com integridade sensorial (visão) e intelectual para fazer uso da grafia desta língua. O domínio da leitura e escrita, atualmente em sociedades urbanas, é condição importante para o convívio com as mais diversas práticas sociais na rotina dos indivíduos. A escrita pode ser considerada uma tecnologia de acesso a fontes diversas de informação que contribuem para o desenvolvimento educacional e desempenho social daqueles que fazem uso fluente desta ferramenta. No entanto, observa-se certa dificuldade por parte dessa população em fazer uso da modalidade escrita de sua segunda língua.

### **2.3 Algumas questões sobre a educação de surdos**

O ensino da leitura e da escrita em uma segunda língua é tema bastante discutido por estudiosos na área de Educação e de Lingüística Aplicada. Sabe-se que é possível o aprendizado de uma língua apenas em sua modalidade escrita, sem que exista o domínio desta língua na modalidade oral. Acredita-se que os processos de aprendizagem da fala e da escrita devam andar de maneira autônoma, pois um não depende do outro para ser desenvolvido. A escrita constitui-se em um sistema simbólico de primeira ordem, autônomo, podendo operar por si mesmo. Essa característica autônoma da escrita permite sua apropriação por pessoas que desconhecem o valor sonoro das palavras (FERNANDES, 1990; SANCHEZ, 1990; FERREIRA-BRITO, 1995).

Além do estudante surdo, pode-se pensar em outros exemplos de interesse no aprendizado do texto escrito (compreensão e produção) em uma língua diferente quando não existe o domínio oral desta língua. Pessoas envolvidas em afazeres acadêmicos, que necessitam entrar em contato com produções científicas muitas vezes escritas em outras línguas, ou profissionais que para exercitar e progredir em suas funções precisam fazer leituras também providas de escritores estrangeiros.

#### **2.3.1 O ensino da leitura e da escrita**

A importância do conhecimento do indivíduo sobre textos e habilidades narrativas (seja quanto à produção, compreensão ou às habilidades metatextuais)

vem sendo abordada em propostas educacionais. A proposta apresentada pelo MEC em seus *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1997) menciona a ineficácia das escolas em desenvolver nos alunos habilidades textuais que permitam usar a linguagem escrita de forma ampla, extrapolando o domínio do código alfabético e das regras léxico-gramaticais.

Atualmente, pode-se observar com freqüência o ensino de língua através da compreensão e produção de textos. Um exemplo de gênero textual bastante utilizado em escolas é o *literário*, e dentro de suas modalidades textuais, recebe destaque a *narrativa*. Essa modalidade é referida pelo MEC como de fundamental importância durante todo o processo de aprendizagem (SILVA; SPINILLO, 1998). No entanto, as práticas sociais que requerem o uso da escrita estão longe de se esgotar nos gêneros e tipos textuais explorados em escolas. Marcuschi (1996) investigou o trabalho de compreensão de textos escritos sugeridos em livros didáticos de língua portuguesa e constatou que muitos desses livros não trabalham a compreensão textual de maneira adequada. Poucos são os livros que estimulam a reflexão crítica do leitor, impulsionando-o a processos inferenciais. A maioria deles reduz todo o trabalho de compreensão à identificação de informações objetivas e superficiais.

Se a situação em escolas para ouvintes não é das melhores no que diz respeito ao ensino da leitura e escrita, em escolas de surdos torna-se ainda mais crítica. Botelho (2002) afirma que os processos de escolarização de surdos nem sempre priorizam a construção de sujeitos letrados. As atividades de contexto escolar do surdo vêm sendo historicamente centradas no ensino da fala, e não no ensino da leitura e escrita. Segundo a autora, percebe-se imensa diferença quando se compara o investimento nos processos de leitura e escrita em escolas de ouvintes e em escolas para crianças surdas. Um motivo que pode ser apontado como causa dessa situação é o não uso de uma língua em comum entre professores ouvintes e alunos surdos.

O estudante surdo encontra-se em situação bem específica: pretende aprender a ler e escrever uma língua que não domina oralmente e não conta com o aprendizado anterior do processo de leitura em sua primeira língua (língua de sinais), pois esta ainda não possui modalidade escrita de uso social (como visto anteriormente, o registro escrito de uma língua de sinais ainda não é utilizado em grande escala). Apesar de se acreditar que o processo de aprendizagem da escrita é independente do processo da fala, o surdo, na grande maioria das vezes, é

submetido a métodos de *ensino da escrita através da fala*, ou seja, o modelo tradicional utilizado em escolas de crianças ouvintes.

As dificuldades relacionadas à compreensão e produção de textos escritos aparecem de forma marcante no processo educacional de crianças surdas. Esse fato converte-se, rotineiramente, em objeto de discussões nas atividades de ensino. As dificuldades e “erros” na escrita do surdo são de ordem diferente daqueles dos ouvintes. Características próprias da escrita dos surdos são evidenciadas por autores brasileiros (FERNANDES, 1990, 2003; FERREIRA-BRITO, 1995; GÓES, 1996; ALVES, 2002). Estes estudos apontam algumas dificuldades específicas na produção escrita do surdo, como, por exemplo: limitações do léxico, impropriedades no uso de preposições e advérbios, uso inadequado de verbos, uso inadequado ou omissão dos recursos coesivos, dificuldades narrativas. Sugerem ainda que muitas dessas dificuldades relacionadas à escrita decorram da falta de um estímulo mais eficiente e/ou específico direcionado a esta habilidade. Ou seja, a falta de uma metodologia específica para o *ensino da escrita pela escrita*.

Fernandes (1990; 2003), em pesquisa sobre a produção escrita do surdo, observa que os participantes de seu estudo, ao produzir textos escritos, apresentam limitação lexical, falta de consciência do processo de formação de palavras, uso inadequado dos verbos em suas conjugações, tempos e modos, omissão de conectivos e verbos de ligação, uso indevido dos verbos ser e estar, colocação inadequada do advérbio na frase, falta de domínio e uso restrito de estruturas de coordenação e subordinação. A autora acrescenta que estas dificuldades podem fazer parte de um processo natural de aquisição de segunda língua, e que grande parte das características encontradas na escrita dos surdos também é vista na escrita de ouvintes durante o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Atribui a essas dificuldades, o fato do aluno estar inserido em uma sala de aula convencional (sala de aula para ouvintes), onde, para se aprender a ler e escrever, tem-se como requisito o domínio da língua oral. Segundo a autora, é importante existir uma análise dos métodos de alfabetização de crianças surdas, pois algumas dificuldades no processo de aprendizagem de leitura dos surdos podem estar relacionadas ao método de ensino e não necessariamente à falta de oralidade.

A produção de textos escritos por surdos também foi investigada por Góes (1996), em salas de aula, com alunos de 14 a 26 anos, do ensino supletivo. Os textos escritos foram produzidos ao longo de vários meses, a partir de atividades em

que os alunos podiam recorrer à ajuda da professora. As produções apresentavam diversos desvios das regras de construção do português: uso inadequado e omissão de preposições, terminação verbal que não correspondia à pessoa e ao tempo do verbo, inconsistências entre passado e presente, flexão inadequada de gênero (adjetivos, artigos) e uso incorreto do pronome pessoal. A autora concluiu que, mesmo havendo passado por um longo período de escolarização, os surdos apresentam dificuldades com a escrita, e que estas dificuldades não são inerentes à surdez, mas podem estar relacionadas à mediação social da aprendizagem, mais especificamente, às práticas pedagógicas que fracassam na alfabetização de surdos. Considera também como provável causa dessas dificuldades o uso restrito da linguagem escrita por essa população em suas atividades sociais diárias.

Os argumentos dessas autoras sugerem uma realidade educacional carente de investimento metodológico. Diante dessa realidade, faz-se clara a necessidade de estudos que investiguem métodos de ensino da leitura e da escrita apropriados para crianças surdas, levando em consideração não apenas suas características lingüísticas, mas também aspectos socioculturais inerentes à comunidade de surdos.

Para que exista organização no processo de compreensão e produção textual, é preciso que o aprendiz tenha contato com os gêneros textuais mais comuns em sua cultura (jornais circulares da escola, cartas, receitas médicas, bulas de remédios etc.). No caso dos surdos, o contato com gêneros textuais escritos não ocorre em sua primeira língua (língua de sinais). Portanto, o aprendiz se depara com uma nova língua além de uma nova modalidade de língua e, por este motivo, é ainda mais importante que tenha contato com gêneros textuais escritos em seu processo de aprendizagem.

Um modelo de educação bilíngüe para o surdo vem sendo desenvolvido no Brasil desde a década de setenta. Esse modelo sugere que o surdo deve ser fluente na língua de sinais e na língua majoritária do país (português, no caso do Brasil). Para que se caracterize o bilingüismo, o aprendizado do português pode se dar na modalidade oral ou escrita. Na filosofia bilíngüe voltada à educação de surdos, o aprendizado da fala é considerado uma alternativa complementar, mas não condição única para o aprendizado do português. De acordo com a filosofia bilíngüe, ao aprender a língua escrita, o surdo teria maior possibilidade de participar ativamente

das atividades sociais dos ouvintes (ALMEIDA, 2000; CÁRNIO; COUTO; LICHTIG, 2000; GOLDFELD, 2002).

Skliar (1999), educador e defensor do bilingüismo como opção educacional para surdos, defende uma proposta sócio-interacionista de ensino da escrita como segunda língua para o surdo. Nessa visão, enfatiza-se o uso da língua dentro da sociedade, através de situações comunicativas interacionais. Para Skliar, o domínio da língua de sinais por parte de educadores e crianças surdas é de fundamental importância no ensino da segunda língua (escrita), pois deve servir como meio de comunicação entre alunos e educadores, e como referência de visão de mundo para os aprendizes.

Estudos sobre o uso social da escrita em comunidades de surdos podem contribuir com informações sobre gêneros textuais escritos que, geralmente, são consumidos e produzidos por esta população. Além disso, podem indicar funções e significados atribuídos à escrita em práticas e eventos sociais vividos por membros dessa comunidade. Essas informações poderão servir como base para o planejamento de práticas pedagógicas que enfatizem a *escrita em uso*, favorecendo, assim, o aprendizado desta ferramenta social e promovendo a formação de indivíduos socialmente integrados. É com base nesta crença que se pretende investigar o letramento social na comunidade de surdos.

O capítulo seguinte aborda princípios teóricos da etnografia, abordagem metodológica escolhida para a realização desta pesquisa. Traz, também, a descrição dos participantes, das instituições sociais (educacionais, religiosas e associações de apoio social ao surdo) freqüentadas por surdos. Comenta ainda, de forma detalhada, os procedimentos utilizados na coleta dos dados.

## CAPÍTULO 3

### ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O método escolhido para a investigação dos objetivos propostos neste estudo respalda-se nos pressupostos teóricos aqui apresentados. A concepção de letramento como um conjunto de práticas sociais intermediadas por uma escrita historicamente e culturalmente constituída, e o entendimento de que os surdos, população investigada, constituem uma comunidade que se define por suas práticas sociais e culturais, leva à escolha de uma abordagem metodológica que permita conhecer o comportamento social dessa população em cenários naturais de uso da escrita: **a etnografia da comunicação**.

De acordo com Schiffrin (1994), a etnografia da comunicação tem suas raízes nos escritos de Edward Sapir, em 1933, que, desde então, focava suas investigações nos aspectos *processuais* dos fenômenos socioculturais, e não apenas nos fenômenos em si (o produto destes processos). No entanto, o método foi desenvolvido e descrito por Dell Hymes em publicações nos anos sessenta e setenta. A abordagem de investigação nasce das observações de Hymes sobre as dificuldades metodológicas em estudos que relacionavam bases teóricas provenientes de duas ciências: a Antropologia e a Lingüística. Uma de suas obras de destaque na descrição da etnografia da comunicação é intitulada *Foundations in Sociolinguistics: an ethnographic approach*, publicada em 1974.

Apesar de revelarem interesses científicos distintos, a Antropologia e a Lingüística possuem um ponto de intersecção: o interesse na comunicação. Através da observação dos padrões comunicativos de um povo, se compreende a forma como interagem com o mundo.

Lingüística e Antropologia são disciplinas cujos dados, problemas, métodos e teorias são freqüentemente vistos como claramente distintos. Entretanto, uma área que ambas comungam do mesmo interesse é a comunicação (SCHIFFRIN, 1984, p. 138)<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> No original: *Linguistics and Anthropology are disciplines whose data, problems, methods and theories are often seen as clearly distinct from one another. However, one area in which both fields share an interest is "communication"*.



Estudos desenvolvidos através desta abordagem metodológica visam descrever traços socioculturais de um povo e “*revelar significados simbólicos implícitos num comportamento, num gesto, numa ação*” (LOPES, 2004, p. 52). Caracteriza-se, portanto, como um método de perspectiva sociocultural voltado para a observação dos padrões comunicativos que circulam em diferentes culturas. As pesquisas geralmente são desenvolvidas a partir de dois vieses: a diversidade comunicativa (variações nos padrões comunicativos de membros em uma sociedade) e os padrões culturais comuns determinantes das práticas comunicativas recorrentes. Através da realização de estudos etnográficos, almeja-se sempre descobrir novas possibilidades analíticas e propostas teóricas (SAVILLE-TROIKE, 1982; SCHIFFRIN, 1994).

Os procedimentos metodológicos escolhidos para a realização desta pesquisa são amplamente utilizados em estudos etnográficos. Um trabalho dessa natureza, intitulado *Cenas de Letramentos Sociais*, foi desenvolvido por Ivetta de Abreu Lopes, como tese de Doutorado na Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Em sua tese, Lopes (2004) investiga, através de uma abordagem etnográfica, os usos que se fazem da escrita numa comunidade localizada na periferia da cidade de Teresina. A pesquisa traz como princípio teórico os *Novos Estudos do Letramento*, que entende o letramento como práticas sociais mediadas pela escrita e vinculadas a estruturas culturais e de poder, e não como habilidades individuais apreendidas através de instituições de ensino.

Lopes (2004) faz uma revisão da literatura sobre a etnografia e explicita as técnicas mais comuns encontradas em investigações desta natureza: *observação participante, entrevistas, gravações de áudio/vídeo e notas de campo*. A maioria dos estudos etnográficos lança mão da combinação dessas técnicas para a obtenção de dados. A *observação participante* consiste na presença do pesquisador em diversas situações sociais rotineiras dos participantes (investigados). O pesquisador passa a fazer parte do contexto investigado, vivenciando as práticas sociais, aprendendo a entender as relações existentes na sociedade e a identificar traços culturais característicos de acordo com seu objeto de estudo.

As *entrevistas* servem para direcionar conversações a fim de se obter informações relevantes. Apresentam caráter um pouco mais formal, pois, além de posicionar o participante num lugar ‘alvo’, pronto para responder perguntas, as

entrevistas, geralmente, são *gravadas*. O uso de recursos tecnológicos para a *gravação das respostas* dos entrevistados é de extrema importância para garantia da integridade dos dados, pois, caso contrário, as respostas passariam por um filtro de interpretação realizada no momento da coleta por parte do pesquisador. No entanto, o uso de gravadores e câmeras pode causar constrangimento ou inibição no participante, interferindo, assim, em suas respostas. Para minimizar o efeito inibidor dessa tecnologia, recomenda-se sua utilização após uma familiarização entre pesquisador e participantes.

Também com o propósito de atenuar o efeito causado pela formalidade da situação, as entrevistas utilizadas nesses tipos de estudo são geralmente abertas ou semi-dirigidas. Ou melhor, o pesquisador tem em mente alguns tópicos a serem mencionados, mas não segue uma seqüência pré-estabelecida de perguntas. Os assuntos vão sendo abordados no decorrer da conversa e os entrevistados geralmente são incentivados a comentar o que lhe for de interesse, participando de forma ativa na seleção dos temas postos em pauta. Além de promover uma atmosfera mais informal, esse tipo de abordagem favorece o aparecimento de dados importantes, que às vezes não são previstos pelo pesquisador.

Outra forma de se adquirir informações em estudos etnográficos é a *anotação em campo*. O pesquisador deve, sempre que possível, fazer anotações de tudo que observa nas situações que participa. Essas anotações podem ser ricas fontes de detalhes sobre comportamentos, traços culturais, contextualização de ações, que muitas vezes não são obtidas através de outras técnicas (SCHIFFRIN, 1994; LOPES, 2004).

Lopes (2004, p. 59) utilizou todas as técnicas descritas para atingir seus objetivos, enfatizando que

fazer etnografia, portanto, é estudar comportamentos através de métodos que permitam ao pesquisador vivenciar o dia-a-dia dos seus pesquisados para, assim, poder sentir o que eles sentem. É, enfim, perceber os seus valores, aspirações e ideais de vida.

Os resultados encontrados pela pesquisadora mostram cenários onde a escrita se apresenta como função comunicativa em eventos e práticas sociais de indivíduos que não freqüentaram instituições formais de ensino (a escola). Na diversidade de ações sociais vivenciadas pela população, o uso da escrita recebe

significados e funções variadas na organização das atividades sociais, na interação, no convívio com os demais membros da comunidade, no cultivo de laços afetivos, e na atribuição de poder e prestígio aos que a usam com domínio.

Em estudos etnográficos, os dados também podem ser registrados através de fotografias. Hamilton (2000) aponta que fotografias dos *participantes* (membros da comunidade estudada), interagindo com textos escritos, dos *locais* onde surge o letramento (circunstâncias físicas onde a interação através da escrita acontece), dos *artefatos materiais* (incluindo textos, suportes de textos, outras instâncias materiais) que envolvem a escrita, e das *atividades* (ações dos participantes nos eventos de letramento) registram os cenários de letramento e servem como fonte de interpretações sobre as interações intermediadas pela escrita, as relações sociais e as funções da escrita na comunidade. As fotografias, apesar de se apresentarem de forma estanque, servem como evidências para que inferências sobre os processos sociais sejam realizadas.

Ormerod e Ivanic (2000), em seu estudo sobre o letramento através de textos escritos produzidos por crianças, mostram que as *características físicas* dos textos podem oferecer informações importantes para a interpretação de valores culturais e relacionamentos sociais. Por este motivo, procurou-se, neste estudo, coletar os textos escritos utilizados em eventos de interação entre membros da comunidade participante. Para este fim, a *internet* mostrou-se ser um espaço relevante de coleta de textos representativos de trocas de conhecimento e exploração do mundo da escrita. A maneira como esse recurso tecnológico funcionou como uma fonte de dados será melhor explicada adiante.

Sob perspectiva etnográfica, os procedimentos metodológicos descritos foram utilizados para a obtenção dos dados deste estudo. Serão fornecidas, a seguir, informações detalhadas sobre os participantes do estudo, os locais e a coleta dos dados.

### **3.1 Os participantes**

Participaram deste estudo membros de uma comunidade de surdos da cidade do Recife. Com base na definição de comunidade como grupo de indivíduos que compartilham ações sociais e traços culturais, foram considerados membros desta comunidade indivíduos que, de alguma forma, experimentassem vivências sociais com surdos usuários de LIBRAS, não sendo levado em consideração, portanto, sua

acuidade auditiva. Sendo assim, o fato de participar de eventos sociais freqüentados por surdos, fazer parte de suas famílias, ter uma profissão relacionada à surdez (intérpretes de LIBRAS, educadores, fonoaudiólogos, psicólogos, integrantes de associações voltadas ao interesse dos surdos, integrantes de igrejas de religiões diversas que contém surdos e intérpretes em suas atividades) foram critérios includentes de participantes nesta pesquisa. Por se tratar de uma *comunidade lingüística e social*, não definida por seus limites geográficos, seus membros são provenientes de diversos bairros da cidade. Além disso, participam desta comunidade, surdos e ouvintes de todas as idades, diferentes profissões e níveis de escolarização.

## **3.2 Os locais de coleta**

### **3.2.1 Ambiente familiar**

Através de conversas e entrevistas em encontros formais e informais, surdos adultos e adolescentes e seus familiares relataram suas rotinas: atividades de lazer, de trabalho, vida escolar, relações afetivas, comunicação diária dentro e fora de suas casas, dificuldades típicas de usuários de uma língua minoritária, opiniões e sugestões. Tudo isso foi detalhadamente narrado e explicado ao longo de um ano de investigação, buscando sempre enfatizar os significados e usos da escrita em situações variadas. Os participantes das entrevistas e das conversas informais foram criteriosamente escolhidos para que pudessem representar diferentes faixas etárias, níveis educacionais e profissões. Esta diversidade tornou possível a visão de um cenário mais abrangente da vida social da comunidade, incluindo uma variedade de contextos familiares e culturais.

### **3.2.2 As organizações de apoio social ao surdo**

As organizações sociais (voltadas aos interesses de surdos) de referência da cidade foram contatadas e seus funcionários convidados a participar do presente estudo. Após alguns contatos iniciais, foram identificadas as pessoas que mais poderiam ajudar, ora por manter contato mais íntimo com surdos, ora por conhecer mais detalhadamente o funcionamento das organizações das quais faziam parte. Na maioria das vezes, as pessoas aceitavam, sem objeções, participar do estudo, oferecendo informações importantes sobre o comportamento social dos membros da comunidade e indicando nomes representativos a serem contatados pela

pesquisadora. Muitos deles também aceitaram ser submetidos a entrevistas gravadas. As organizações visitadas foram: Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo (FENEIS), Associação de Surdos de Pernambuco (ASSPE) e o Núcleo Integrado de Apoio Multidisciplinar ao Surdo (NIAMS).

A Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo (FENEIS) é uma instituição nacional com filiais em diversos estados brasileiros (Pernambuco, Rio de Janeiro, São Paulo, Amazonas, Ceará, Minas Gerais, Goiás e Paraná). Tem como finalidade assistir surdos, familiares e profissionais afins no sentido de divulgar informações importantes sobre a comunidade, promover cursos, discutir legislações, incentivar pesquisas e projetos educacionais, estudar e divulgar o mercado de trabalho para surdos, e, principalmente, servir como espaço de interação da comunidade surda.

A FENEIS como entidade filantrópica, de cunho civil e sem fins lucrativos, trabalha para representar as pessoas surdas, tendo caráter educacional, assistencial e sociocultural. Uma das suas principais bandeiras é o reconhecimento da cultura surda perante a sociedade. São atendidos pela Feneis além de surdos, familiares, instituições, organizações governamentais e não governamentais, professores, fonoaudiólogos e profissionais da área. Atualmente, possui 136 entidades [filiadas](#), 7 Escritórios Regionais, além da matriz, e uma representação em Teófilo Otoni/MG. É filiada à Federação Mundial dos Surdos (FMS/WFD), que tem sede e administração na Finlândia. Essa entidade representa os surdos em organizações mundiais como a ONU, UNESCO, OEA, OIT, sempre trabalhando no sentido de garantir os direitos culturais, sociais e lingüísticos da comunidade surda mundial. A participação da Feneis numa entidade como essa propicia o constante intercâmbio com surdos do mundo todo, conhecendo a luta de cada um e formando uma rede em prol do direito universal à cidadania (FENEIS, 2006).

A Feneis-PE foi fundada no dia 13 de abril de 2002, localiza-se na Av. Guararapes, 178, sala 320, no bairro de Santo Antônio, e atualmente oferece os seguintes serviços: inserção do surdo no mercado de trabalho, cursos de LIBRAS, cursos de instrutor de LIBRAS, cursos de intérpretes, projetos de comunicação e conscientização, setor de pesquisa.

A Feneis-PE está aberta a receber familiares, estudantes e pesquisadores, para mostrar o trabalho realizado e auxiliar no que for necessário. Está aberta também a esclarecer às empresas interessadas, a qualitativa mão de obra desenvolvida pelas pessoas Surdas (FENEIS-PE, 2006).

Outra associação visitada foi a Associação de Surdos de Pernambuco (ASSPE). Fundada em 17 de outubro de 1985, a ASSPE objetiva promover a sociabilização dos surdos em Pernambuco, através da promoção de eventos de lazer (festas em datas comemorativas, encontros semanais, esportes) além de palestras sobre assuntos importantes para a comunidade. É dirigida por surdos.

O objetivo da ASSPE é oferecer aos surdos a oportunidade de freqüentar um grupo onde todos falam a mesma língua; fazer o surdo se conscientizar de que não é o único portador de deficiência; informar respeito de leis, eventos e acontecimentos que interessam aos surdos. Enfim, congregar, reunir os surdos (ASSPE, 2006).

O NIAMS é uma empresa privada constituída por profissionais qualificados e habilitados em LIBRAS que oferece serviços de apoio à integração social do surdo no âmbito educacional e na saúde. Funciona há menos de um ano e está situada no centro da cidade de Recife. Alguns serviços que o NIAMS oferece: cursos de LIBRAS, apoio fonoaudiológico e psicológico (NIAMS, 2006). É uma instituição nova, porém de referência na comunidade.

### **3.2.3 Instituições educacionais**

Foram contatados para participar do estudo alunos e profissionais de oito (08) escolas públicas e duas (02) privadas de ensino infantil, fundamental, médio que apresentam surdos usuários de LIBRAS em seu quadro discente. Com relação ao ensino superior, foram visitadas cinco (05) instituições. A única instituição que oferece um modelo de educação inclusiva ao surdo, ou seja, a presença de intérpretes contratados pela própria faculdade em todas as salas de aula freqüentadas por surdos, será descrita com destaque por seu trabalho pioneiro e inovador. As demais instituições de ensino superior da cidade, apesar de contarem com alunos surdos usuários de LIBRAS, não oferecem a acessibilidade ao ensino necessária a esses jovens. Fica por responsabilidade do aluno, contratar seu próprio intérprete.

Educadores de surdos constituíram, para esta pesquisa, uma fonte rica de informações. Diversas conversas foram realizadas ao longo de meses, algumas informais e outras vídeo-gravadas, caracterizando uma entrevista. Professores de surdos em diversos níveis de escolarização contribuíram com informações a respeito do uso da escrita em contexto escolar e fora dele, assim como comentários a

respeito de práticas sociais e familiares. Por manter contato direto com famílias de surdos, esses profissionais conhecem dinâmicas familiares peculiares e interessantes, e ao se explorar essas dinâmicas, pode-se ter uma maior compreensão sobre traços culturais desta população. Além dos professores, diretores, alunos surdos e alunos ouvintes (colegas de classe dos surdos) também foram escutados. Os diretores contribuíram mostrando detalhes de como uma escola com crianças surdas funciona.

A maioria das escolas visitadas recebe surdos e ouvintes. Apenas uma das escolas visitadas é designada especificamente para surdos, não contendo ouvintes integrados. Os alunos surdos e ouvintes foram importantes por relatar vivências de sala de aula vistas por um diferente ângulo (quando comparado ao do professor). Em todas as conversas e entrevistas, buscava-se compreender o mundo desses indivíduos, suas ações sociais, seus comportamentos, sua comunicação com outros surdos ou com ouvintes, e, especificamente, o uso e a função atribuída à escrita nas mais diversas situações. Para que se possa compreender melhor o cenário da coleta de dados, detalhes sobre o funcionamento das instituições educacionais serão apresentados juntamente com os resultados encontrados em cada um delas.

### **3.2.4 Instituições religiosas**

Uma igreja da religião católica (Matriz de São Sebastião) e duas da religião batista (Igreja Batista da Capunga e Igreja Batista da Concórdia) também foram locais de coleta para esta pesquisa. A pesquisadora freqüentou, durante um ano, encontros em três igrejas do Recife que recebem grande quantidade de surdos e realizam um trabalho específico para esta população. Além dos encontros regulares dessas instituições (missas e cultos), também foi possível vivenciar outros tipos de eventos religiosos (sociais e educacionais) que aconteceram ao longo desse tempo, como por exemplo, encontros de confraternização, cursos de educação religiosa para surdos e um *Congresso para Surdos e Familiares*, promovido por uma das igrejas Batista, com a finalidade de discutir temas importantes atrelados à vida desta população. Os cursos são oferecidos todos os domingos e incorporam crianças e adultos surdos. Seus objetivos, procedimentos e dinâmicas educacionais serão devidamente explicados no capítulo seguinte, juntamente com as informações coletadas. Quanto ao congresso, houve palestras de profissionais religiosos, intérpretes de LIBRAS, psicólogos, entre outros membros da comunidade surda.

Mais detalhes também serão descritos em conjunto com os dados encontrados nessa ocasião.

### 3.2.5 Internet

Salas de bate-papo, *site* de relacionamento (*orkut*) e *e-mails* transformaram-se em cenários apropriados para a observação do uso da escrita na vida dos surdos. Frequentemente, esse tipo de comunicação (digital) era estabelecido entre a pesquisadora e os membros participantes deste estudo. Conversas informais, agendamentos, informações referentes à pesquisa e outros assuntos corriqueiros foram, ao longo do período da coleta, aumentando em quantidade e qualidade. Esse tipo de fonte de dados não havia sido planejado no início da pesquisa, no entanto, foi recebendo um espaço cada vez mais valioso durante o processo, chegando a se tornar fundamental para a compreensão de práticas de escrita de surdos. Nas salas de bate-papo (em tempo real) e no *site* de relacionamento (*orkut*), geralmente abordava-se assuntos corriqueiros sobre possíveis eventos a acontecer, ou eventos já vivenciados. Conversas pessoais facilitaram o acesso da pesquisadora ao mundo dos surdos e contribuíram para compreensão do papel deste gênero digital escrito na vida de seus usuários. *E-mails* foram utilizados para situações mais formais, geralmente agendamento de encontros ou informações menos pessoais.

### 3.3 A coleta dos dados

Como já abordado, as informações referentes à vida sociocultural dos membros da comunidade investigada, assim como, o uso que fazem da escrita, foram coletadas através de observações por parte da investigadora, entrevistas e conversas informais, gravações e fotografias, anotações realizadas em campo e o uso de recursos digitais (internet).

Antes de serem descritos os procedimentos realizados para a coleta dos dados desta pesquisa, é importante mencionar o *background* da pesquisadora no convívio com surdos. O interesse na investigação do letramento em uma comunidade de surdos usuários de LIBRAS surgiu após reflexões provocadas por leituras sobre teorias e práticas do letramento numa perspectiva sociocultural, associadas à vivência da pesquisadora em comunidade de surdos. O contato direto com surdos adultos e crianças e suas famílias ao longo de oito anos de trabalho como fonoaudióloga em uma instituição educacional para surdos na cidade do



Recife, não apenas contribuiu para um acúmulo de experiências e aprendizados sobre a cultura e a língua desta população, mas também fez surgir inquietações de natureza ampla e científica, incluindo os questionamentos sobre a função da escrita do português na comunidade. O caráter etnográfico deste estudo enaltece a importância desses anos de convívio e aprendizado sobre os traços culturais da população investigada para obtenção dos objetivos investigados.

Através de um levantamento realizado com a ajuda de alguns profissionais da surdez, foram identificadas as instituições sociais, religiosas e educacionais de referência na cidade para a comunidade investigada. Representantes dessas instituições foram contatados e, em conversas iniciais, informados sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa. Nesse momento, era apresentada aos participantes uma cópia da carta redigida pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco, aprovando a realização do estudo (Anexo A). Em algumas situações, foi explicada aos participantes a importância da aprovação de um comitê desta natureza na avaliação de pesquisas científicas realizadas com seres humanos, assegurando o bem-estar dos participantes.

Após a explicação dos objetivos norteadores do estudo e dos procedimentos necessários para atingi-los, era requisitada a permissão para freqüentar a instituição com intuito de aprender sobre a vida social naquela instância e convidar outros membros integrantes a participar do trabalho. Em nenhum caso, a permissão foi negada. Em todas as ocasiões, houve disponibilidade por parte das pessoas abordadas em ajudar nos procedimentos de coleta. Vários integrantes das instituições ajudaram de diferentes maneiras. Alguns aceitavam participar de entrevistas semi-dirigidas, outros ajudavam oferecendo informações sobre as atividades e a população da instituição, outros indicavam pessoas que deveriam ser contatadas. Sempre que possível e necessário, os objetivos e procedimentos do estudo eram explicados.

### **3.3.1 As entrevistas**

Antes da realização das entrevistas, cada participante lia e assinava um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A). O termo contém informações gerais sobre o estudo e garante a preservação da identidade e imagem dos participantes. Ao término da leitura do termo, os participantes assinavam, confirmando sua concordância em participar. Logo em seguida, a entrevista tinha

início. Em alguns casos, participantes surdos mostraram dificuldades na leitura do termo em questão (fato inclusive revelador de informações para os propósitos deste estudo). Quando isso acontecia, pediam ajuda a algum familiar presente ou à pesquisadora.

As entrevistas com ouvintes (Apêndice B) membros da comunidade de surdos pretendiam aparentar caráter natural, na tentativa de deixar o participante livre para falar o que achasse importante. Os tópicos norteadores eram sempre abordados, mas sem seguir uma seqüência rígida de perguntas e respostas. Muitas vezes, o entrevistado trazia em seu discurso tópicos de interesse da investigadora sem ter sido necessário perguntar-lhe. Quando a entrevista estava chegando ao fim, caso alguns assuntos não tivessem sido mencionados, eram perguntados de forma mais direta pela pesquisadora. Foram realizadas vinte e três (23) entrevistas com ouvintes, nos quais sete (07) são familiares (pais e irmãos), nove (09) são educadores, quatro (04) são membros das organizações sociais e três (03) são intérpretes. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas para posterior análise. No caso dos surdos, era mais difícil manter a informalidade, pois a presença do intérprete como mediador da interação entre o participante e a pesquisadora tornava a situação menos natural. Porém, a idéia de tornar esse momento o mais natural possível esteve sempre presente.

Os tópicos abordados nas entrevistas com ouvintes incluíam perguntas sobre sua profissão, sua vida diária, seu contato com surdos, sua fluência na LIBRAS. É certo que, durante o processo de seleção dos indivíduos que iriam participar da entrevista, houve várias conversas informais que possibilitaram o conhecimento sobre a inserção dos entrevistados no dia-a-dia da comunidade surda. No entanto, no momento da entrevista, esse tópico era novamente abordado para alguns esclarecimentos. Como mencionado, foram escolhidos para participar desta etapa da coleta membros ativos (de contato diário e direto com surdos) da comunidade. Pessoas que participam intensamente da vida social dos surdos, seja em ambiente familiar, educacional, práticas religiosas, eventos de lazer. Geralmente, essas pessoas ofereciam ricas informações sobre hábitos comuns na população, formas de interação mais recorrentes (mediadas ou não pela escrita), dificuldades comunicativas (entre surdos e ouvintes, geralmente) e formas de superá-las e, principalmente, sobre a escrita em uso, a escrita que surge em práticas comunicativas. As funções da escrita nestas práticas eram sempre refletidas e

conversadas. Além desses temas, as dificuldades dos surdos no processo de aprendizagem da leitura e escrita era assunto recorrente nas conversas. Quase sempre, este assunto era mencionado pelos entrevistados, sugerindo ser uma preocupação freqüente na comunidade.

Para a realização das entrevistas com surdos (Apêndice C), fez-se necessária a presença de intérpretes de LIBRAS, reconhecidos como profissionais e associados ao órgão oficial dessa profissão, a FENEIS. Apesar de a investigadora fazer uso da LIBRAS, a presença de um intérprete oficial foi importante para garantir a fidelidade das informações oferecidas por surdos, evitando qualquer problema causado por dificuldade de interpretação ou tradução por parte da investigadora. Para posterior análise e confirmação das informações obtidas, todas as entrevistas em LIBRAS foram vídeo-gravadas e a tradução dos intérpretes (em português oral) foram gravadas. Foram realizadas vinte e uma (21) entrevistas incluindo surdos adolescentes e adultos, do sexo masculino e feminino. As ocupações dos entrevistados incluem: educadores, estudantes, profissionais do lar, funcionários em empresas privadas, entre outros.

Nas entrevistas com surdos, os assuntos de interesse eram vistos de um outro ângulo, pois eles contavam suas próprias experiências com a escrita. Suas dificuldades, suas preferências, suas opiniões e sugestões. Eventos e práticas sociais de letramento eram sempre detalhados com destaque à função da escrita em cada um deles.

As entrevistas contribuíram com grande parte das informações coletadas, mas como mencionado, houve outras fontes de dados. Informações relativas à descrição do processo observacional realizado durante as visitas aos locais de pesquisa serão fornecidas a seguir.

### **3.3.2 Observações e anotações**

Após inúmeras visitas a escolas, igrejas, famílias de surdos, centros especializados, encontros de lazer e encontros virtuais, uma coleção significativa de informações formaram um acervo revelador do mundo mediado pela escrita nessa comunidade. A participação em eventos de natureza variada contribuiu para fazer da pesquisadora membro participante de contextos sociais e comunicativos, e assim poder assimilar questões imperceptíveis aos olhos de quem está fora da comunidade. Todas as dinâmicas observadas eram descritas em anotações para

posterior análise. Até mesmo situações inicialmente julgadas como pouco relevantes eram registradas para interpretação futura. Em diversas ocasiões, essas anotações eram realizadas *in loco*, e em outras, quando isso não era possível, eram realizadas depois de terminado o evento.

### **3.3.3 Registro fotográfico**

Durante as visitas às instituições participantes e aos ambientes familiares, através de uma câmera fotográfica digital, foi realizado o registro dos espaços físicos onde aconteciam os diversos eventos sociais, assim como dos gêneros textuais mediadores da comunicação escrita em inúmeras práticas de letramento.

O registro fotográfico foi realizado com o objetivo de ajudar a análise da organização social e das funções da escrita em diferentes eventos comunicativos através de uma visão detalhada dos cenários sociais e das características específicas dos gêneros textuais escritos. Este procedimento era realizado somente após a permissão dos membros da comunidade. Algumas fotografias relevantes serão expostas no capítulo seguinte, servindo de ilustração em discussões sobre o letramento social observado na comunidade.

Informações retiradas das transcrições das entrevistas, dos registros da pesquisadora e dos contatos virtuais foram categorizadas em bancos de dados (*software* Microsoft Excel) para melhor visualização e quantificação de alguns dados. Alguns trechos das entrevistas foram considerados significativos para a compreensão de situações relevantes a serem discutidas e serão apresentados, no capítulo seguinte, juntamente com as demais informações coletadas e reflexões sobre o uso social da escrita na comunidade investigada.

## CAPÍTULO 4

### COMUNIDADES SURDAS EM RECIFE

Para que se possa melhor inferir sobre os significados e usos da escrita na comunidade de surdos investigada é importante conhecer as práticas sociais e culturais que determinam os eventos e práticas do letramento nesta comunidade. É preciso compreender alguns traços culturais desta população, que, mesmo fazendo parte da cultura de nossa nação, apresentam características socioculturais específicas determinadas pelo uso de outra língua, a LIBRAS. Entretanto, anterior a esta discussão, faz-se necessária uma descrição mais detalhada sobre a população participante do estudo.

Na tentativa de se obter uma dimensão aproximada da quantidade de pessoas integradas em comunidades sociais de surdos nesta cidade, foram coletados dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Censos demográficos realizados por este instituto no ano de 2000<sup>10</sup> (IBGE, 2006) registram a presença de 5.735.099 pessoas denominadas de *incapazes ou com grande dificuldade permanente de ouvir*, incluindo homens, mulheres e crianças residentes em áreas urbanas e rurais, em todo o Brasil. Na grande metrópole do Recife, os dados mostram um total de 120.854 indivíduos assim classificados. No entanto, não podemos dizer que existe esta quantidade de surdos participantes de comunidades sociais específicas e usuários da língua de sinais. Para fins analíticos, esta quantidade total de surdos (oferecida pelo IBGE) será dividida em três grupos de diferentes faixas etárias: *a partir de cinqüenta anos, entre vinte e quarenta e nove anos e entre zero e dezenove anos*. Serão apresentados alguns comentários de acordo com cada grupo.

Aproximadamente 55.000 indivíduos recifenses, denominados pelo IBGE como portador de *incapacidade ou grande dificuldade em ouvir*, possuem idade igual ou superior a cinqüenta anos (IBGE, 2006). Não se sabe quantos destes são surdos congênitos ou adquiriram a perda auditiva desde a infância, mas pode-se pensar que grande parte da população representada nesta amostra é constituída por idosos

---

<sup>10</sup> Os números mais recentes demonstrados nos censos do IBGE são referentes a contagem realizada em 2000. Por este motivo, a situação demográfica de surdos no Brasil (e, particularmente, em Recife) pode, atualmente, ser um pouco diferente do cenário que se conhece.

que *se tornaram* surdos (ou com perda auditiva) através do envelhecimento natural do sistema auditivo. Sabe-se que as células sensoriais e neurais do sistema auditivo começam o processo de degeneração após 50 anos de idade. Estes indivíduos, portanto, viveram sua vida integrados na sociedade dos ouvintes, fazendo uso do português oral e escrito e, provavelmente, nunca tiveram contato com a LIBRAS. Na fase da vida que aparecem os problemas auditivos, usam de estratégias (ajuda) para se manter integrados à sua sociedade, e quase nunca decidem se integrar a uma outra comunidade que faz uso de outra língua (de sinais). Utilizam aparelhos de amplificação sonora individual (AASI ou prótese auditiva), apoio fonoaudiológico e outros recursos tecnológicos para continuar participando dos eventos sociais de comunicação oral (SIGNORI, 1989; WEINSTEIN, 1994; RUSSO, 1999). Estas pessoas não podem ser consideradas membros de uma comunidade de surdos em nossa cidade, por maior prejuízo auditivo que possam chegar a ter, e, possivelmente, constituem grande parcela dos 55.000 indivíduos com perda auditiva com idade igual ou superior a cinquenta anos, cadastrados na amostra do IBGE.

Outra parcela da população total de surdos no Recife, indicada pelo IBGE (120.854 indivíduos), é o grupo de pessoas com perda auditiva entre vinte e quarenta e nove anos. Fazem parte desse grupo cerca de 45.000 recifenses. Obviamente, a *presbiacusia*, ou seja, a perda auditiva causada por envelhecimento natural do sistema auditivo, não está presente nesta população ainda muito jovem, mas, ainda assim, não se pode considerar que todos deste grupo são “candidatos em potencial” a fazer parte de uma comunidade de surdos usuários de LIBRAS. Alguns realmente são surdos *profundos* desde a fase anterior à aquisição da linguagem oral, mas grande parte deste grupo são indivíduos que adquiriram perda auditiva (em diferentes graus, provavelmente de moderado a profundo) através da exposição ocupacional a sons de forte intensidade. Sabe-se que a exposição à elevada pressão sonora durante período de tempo prolongado pode causar lesão ao órgão sensorial da audição e provocar perda auditiva. Quanto maior for a intensidade do som, menor é o tempo permitido de exposição para que o risco à lesão não ocorra<sup>11</sup>. Várias empresas fazem uso de máquinas e equipamentos

---

<sup>11</sup> Segundo recomendações nacionais e internacionais (SUTER, 1986; BERNARDI; SALDANHA JÚNIOR, 2003), para que não exista risco de perda auditiva ocupacional, em 8 horas diárias de trabalho, o máximo de exposição sonora permitido é 85 dB NPS (decibel nível de pressão sonora). A cada cinco decibéis acrescidos na intensidade de exposição, o tempo deve ser reduzido à metade.

geradores de elevada quantidade de pressão sonora e muitos são os trabalhadores, dentro da faixa etária do grupo em questão, expostos a oito horas diárias de sons intensos. As empresas que expõem seus funcionários ao risco de perda auditiva causada por forte pressão sonora devem, com base em recomendações internacionais (por exemplo, o NIOSH – *National Institute for Occupational Safety and Health* dos Estados Unidos) e normas e portarias regulamentadoras do *Ministério do Trabalho e da Previdência e Assistência Social* (INSS) do nosso país, implantar um *Programa de Conservação Auditiva* (PCA) que minimize os efeitos da exposição ao som intenso. O programa deve conter diferentes etapas, incluindo orientação aos funcionários sobre a conservação auditiva e conseqüências da perda auditiva, oferta de protetores auriculares eficazes, avaliação constante da audição, organização administrativa (troca de turnos e localizações dos funcionários) e controle de engenharia das máquinas (tentativa de diminuir a produção da pressão sonora). Mas, nem sempre as empresas nacionais cumprem com os requisitos necessários para a realização de programas preventivos, e conseqüentemente, não é raro o desenvolvimento de perda auditiva em trabalhadores (BERNARDI; SALDANHA JÚNIOR, 2003).

Assim como o grupo de pessoas com idade igual ou superior a cinquenta anos, estes trabalhadores também se tornaram incapazes de ouvir com inteligibilidade conversações orais após já estarem integrados na sociedade dos ouvintes e fazer uso da fala. Estas pessoas também não se inserem em comunidades de surdos, pois se consideram *ouvintes com perda auditiva e não surdos*. Por isso, não convivem com surdos usuários de LIBRAS, mas tentam se manter participantes dos eventos comunicativos realizados em gêneros orais através, também, de apoio médico e fonoaudiológico acrescido à ajuda tecnológica (SUTER, 1986; FISCHER, 2003).

Além dos que adquiriram perda auditiva ocupacional, ainda fazem parte da parcela da amostra, cuja faixa etária encontra-se entre vinte e quarenta e nove anos, pessoas que adquiriram perda auditiva por outras razões, mas que, da mesma forma, por já estarem integrados à sociedade dos ouvintes (já ser fluente no português oral e escrito antes da surdez), conseguem e preferem continuar fazendo

---

Por exemplo, para a exposição a sons de 90 dB, é permitida a duração máxima de 4 horas de trabalho.

uso apenas desta língua para viver em sociedade. Percebe-se, mais uma vez, que a amostra do IBGE nesta faixa etária deve contabilizar um grande número de indivíduos que não utilizam a LIBRAS, e, conseqüentemente, não fazem parte de uma comunidade de surdos.

O terceiro grupo desta análise encontra-se na faixa etária entre zero e dezenove anos, e são, aproximadamente, em 20.000. Destes, cerca de 10.000 tornaram-se surdos antes dos quatorze anos (IBGE, 2006). Com base na definição apresentada pelo IBGE com relação ao impacto da perda: *“incapazes ou com grande dificuldade permanente de ouvir”*, pode-se pensar que a maioria das crianças e adolescentes deste grupo não consegue desenvolver linguagem oral espontaneamente. Os que foram inseridos em escolas e convívio social com surdos adultos adquiriram a LIBRAS e se integraram às práticas sociais da comunidade. Mas, assim como uma parcela considerável da população brasileira de ouvintes, muitas destas crianças e jovens surdos não chegam a freqüentar escolas. E, se não estão inseridas em contexto educacional, muitas vezes também não freqüentam eventos sociais que as façam aprender a LIBRAS e participar de comunidades de surdos da cidade. Muitas vezes, vivem à margem da sociedade dos ouvintes, pois não conseguem desenvolver a língua oral e se integrar socialmente, e fora das comunidades dos surdos, até à vida adulta, quando buscam associações e instituições sociais voltadas para pessoas surdas.

Percebe-se, portanto, que os números do IBGE não representam a quantidade de membros dos participantes de comunidades de surdos na cidade do Recife, mas referem-se ao déficit auditivo em si, do ponto de vista fisiológico. Em todos os grupos do IBGE (de acordo com diferentes faixas etárias) aqui abordados, encontram-se, além dos surdos que fazem realmente uso da língua de sinais, outros indivíduos que, por motivos de instalação tardia da surdez ou por apresentarem perda auditiva em graus menores, continuam, mesmo com dificuldades, vivenciando atividades sociais intermediadas pelo português oral e escrito.

Com o objetivo de se determinar o universo investigado, além de se excluir dos números que se tem conhecimento as pessoas que possuem diminuição na acuidade auditiva e não fazem parte de comunidades de surdos, deve-se ainda acrescentar ao universo em questão, os ouvintes que compartilham, por questões diversas, das atividades sociais intermediadas pela língua de sinais. Apesar desta análise de dados estatísticos não quantificar com exatidão a população deste



estudo, serve para ajudar a compreender os diferentes significados que a perda auditiva pode ter na vida das pessoas, e, contribui ainda, para ilustrar a concepção de *comunidade* utilizada neste trabalho.

A população deste estudo inclui uma quantidade não determinada de adultos, crianças, adolescentes e idosos, surdos e ouvintes, moradores em diversos bairros do Recife. Todos compartilham de eventos sociais onde a LIBRAS é utilizada como meio primordial de comunicação. Encontram-se, neste grupo, pessoas de diferentes classes sociais, profissões e ocupações sociais.

Com relação à frequência de surdos em creches e escolas, os números do IBGE dizem que, entre as crianças e adolescente com até 14 anos de idade (10.000 indivíduos), aproximadamente oito mil estão inseridos em contexto educacional. Pode-se considerar um dado positivo, visto que significa 80% da população total desta faixa etária. Para as pessoas acima de quinze anos de idade, em um total aproximado de 110.000, apenas oito mil (8.000) freqüentam escolas. Destes oito mil, cinco mil possuem até 30 anos, idade ainda considerada dentro da faixa universitária. Diante do cenário brasileiro de educação, e considerando os números aqui mencionados, percebe-se que uma parcela razoável da comunidade de surdos freqüenta escolas. Porém, isto não significa dizer que estão integrados em programas educacionais específicos, que levem em consideração as características socioculturais dos surdos.

Em eventos sociais da comunidade onde a escrita aparece mediando algumas situações de interação, alguns surdos, mesmo sem terem freqüentado instituições educacionais, chegam a usar a escrita em interações comunicativas, pois apreendem este *saber* diante da exposição a gêneros que circulam socialmente. No entanto, este aprendizado *informal* do uso da escrita por parte dos surdos geralmente não ocorre da mesma forma como visto nos ouvintes *não alfabetizados*. Ouvintes, ainda que não freqüentem escolas, chegam a usar a escrita com mais facilidade que surdos em diversas situações sociais nas quais gêneros textuais escritos são formas recorrentes de interação. Para o surdo que não sabe o português oral, o aprendizado espontâneo da escrita torna-se tarefa bastante difícil. As dificuldades encontradas pelos surdos no uso da escrita social será tema discutido a seguir. Antes disso, faz-se necessária a compreensão das práticas sociais da comunidade de surdos que determinam os eventos e práticas de letramento, assim como os significados da escrita em diversas situações.

A vida social dos surdos é repleta de eventos, situações e práticas sociais *específicas* da comunidade, mas também é constituída por práticas sociais mais abrangentes que fazem parte do mundo dos ouvintes de sua nação. Como descrito anteriormente, os membros desta comunidade se caracterizam como grupo pelo fato de fazerem uso constante de duas línguas: a LIBRAS e o português. As duas línguas permeiam constantemente as interações sociais do grupo, apresentando-se nos mais diversos gêneros textuais. Os surdos membros da comunidade usam de forma prioritária a LIBRAS, pois a adquirem espontaneamente a partir do momento que começam a participar dos eventos sociais da comunidade. O uso do português (sendo na maioria das vezes na modalidade escrita) pelos surdos geralmente ocorre em situações comunicativas com ouvintes, ou quando inseridos em práticas sociais institucionalizadas que abrangem tanto a sociedade de ouvintes quanto a de surdos. Exemplos destas práticas encontram-se em instituições sociais como escolas, igrejas, entre outras.

Os ouvintes membros da comunidade encontram-se em posição diferente dos surdos. Fazem uso fluente do português na modalidade oral, e muitas vezes na modalidade escrita, e interagem socialmente através de gêneros textuais desta língua de forma prioritária. O uso da LIBRAS por parte dos ouvintes faz-se necessário em situações específicas de interação com surdos. Apesar de ocuparem diferentes posições com relação à preferência e fluência lingüística, surdos e ouvintes comungam de atividades sociais diariamente, fazendo uso ora da LIBRAS, ora do português, constituindo, assim, o que determinamos de *comunidade de surdos*.

Os surdos usuários de LIBRAS geralmente compartilham de vivências sociais em companhia de outros surdos na mesma condição. Na maioria das vezes, os eventos sociais são determinados pelos próprios surdos, que se organizam em associações ou núcleos responsáveis pela criação de atividades que os integrem socialmente. Estas atividades emergem em diversas naturezas. Movimentos políticos, cujo objetivo principal é a apropriação da realidade política do país e a reflexão de iniciativas voltadas aos seus interesses próprios. Nestes eventos, discutem as condições de vida em que se encontram, as possibilidades de mudanças sócio-políticas e divulgam leis defensoras de seus direitos. Para as atividades de lazer, organizam-se em passeios, encontros semanais, festas, atividades esportistas (campeonatos em diversas modalidades de esporte). Alguns

grupos de professores surdos desenvolvem atividades educacionais nos locais de encontro (em sedes de organizações sociais) visando capacitar surdos e ouvintes no domínio da LIBRAS. Na maioria das atividades criadas pelos próprios surdos, se faz pouco uso da escrita e quase nenhum uso da fala. É a comunicação em LIBRAS que prevalece intermediando as relações.

Quando participam de atividades determinadas por ouvintes (também membros da comunidade), a escrita aparece, geralmente, como meio de comunicação, formal ou informal, entre surdos e ouvintes. Um exemplo deste cenário é a participação dos surdos de eventos religiosos. Uma grande parte da população participante deste estudo está envolvida em práticas determinadas por instituições religiosas. Informativos, panfletos, cartilhas, jornais, cartazes e simples bilhetes de interação rápida, servem de ligação entre os ouvintes e surdos que comungam das mesmas atividades. Ainda assim, a LIBRAS aparece durante as etapas formais das atividades (cultos, missas, pregações) com a presença de intérpretes, e nas interações sociais informais, como conversas. Percebe-se que a participação dos surdos em eventos religiosos ocorre em grupos. Uma grande quantidade de surdos usuários de LIBRAS freqüenta poucas igrejas que oferecem algum tipo de acolhimento ao grupo. Quando alguém demonstra interesse em freqüentar alguma igreja, geralmente membros da comunidade orientam seu ingresso em alguma instituição que já seja freqüentada por grupos de surdos. A interação social nestes eventos religiosos é tão intensa que muitos confessam a participação pelo “*simples fato de poder encontrar com surdos e conversar*”, deixando claro que não se interessam pelas funções religiosas.

Em capítulo anterior neste trabalho, discutiu-se, com base em quatro teorias sobre a concepção de cultura, o fato dos surdos terem ou não cultura própria. Concluiu-se que, apesar da controvérsia sobre a *caracterização* dos surdos como membros de uma cultura própria, todas as teorias fundamentam o fato de que os surdos possuem traços culturais em comum com ouvintes de sua nação, mas também possuem traços culturais diferentes, sendo então compreendidos como *grupo de características culturais específicas*. As práticas sociais determinadas pela sociedade majoritária (ouvintes), que definem ações e atividades sociais dos surdos, assim como as práticas sociais peculiares da comunidade serão melhor explanadas nos próximos capítulos para que se possa compreender o cenário social híbrido no qual vivem os surdos.

## **CAPÍTULO 5**

### **A ESCRITA EM INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS**

Como mencionado anteriormente, a escrita do português permeia atividades sociais na comunidade de surdos. Pode-se dizer que se caracteriza como uma forma recorrente de comunicação entre surdos e ouvintes, principalmente quando integrantes da comunidade de surdos interagem com ouvintes menos inseridos na vida social da comunidade e, por isso, menos fluentes na LIBRAS.

Pretende-se, então, discutir o uso da escrita com base nos eventos sociais identificados na comunidade estudada, seja este de natureza abrangente (quando parte da cultura dos ouvintes) ou peculiar (quando específicos da comunidade dos surdos). Inicialmente, será explorado o universo educacional em diferentes etapas (do ensino infantil ao superior). A instituição educacional determina práticas sociais abrangentes, provenientes da cultura nacional. No entanto, ao se focar a participação da população surda nestas práticas, evidenciam-se também aspectos específicos provocadores de mudanças nos eventos sociais típicos desta esfera, modificando também os usos da escrita. O enfoque nos diferentes significados e usos da escrita encontrados na prática educacional na qual o surdo se insere será explorado nas próximas linhas.

#### **5.1 A escola: o primeiro contato social com outros surdos**

Avanços tecnológicos e científicos do diagnóstico auditivo vêm propiciando a descoberta da perda auditiva em idades iniciais. Atualmente, existem em maternidades públicas e privadas de todo o Brasil um número crescente de *programas de triagem auditiva neonatal*, que visam identificar a perda auditiva em recém-nascidos, para que o processo de intervenção tenha início ainda durante os seis primeiros meses de vida. Isto porque pesquisas afirmam haver um *período crítico para desenvolvimento lingüístico* durante os dois primeiros anos de vida. Ou seja, uma criança surda deve ser inserida em programas de intervenção o mais cedo possível para que possa otimizar seu potencial de desenvolvimento e aprendizagem. Os programas de intervenção abrangem desde o acompanhamento médico e fonoaudiológico até o aconselhamento educacional e suporte emocional à família,

quando necessário (SOUSA, 1998; JCIH, 2002; AZEVEDO, 2004; CÁRNIO; COUTO, 2004; NORTHERN; DOWNS, 2005).

Vários estudiosos da surdez (SANCHEZ, 1990; FERREIRA-BRITO, 1990; LANE; HOFFMEISTER; BAHAN, 1996; SOARES, 1999; MOURA, 2000; SKLIAR, 2000; CÁRNIO; COUTO; LICHTIG, 2000; GOLDFELD, 2002) defendem que, independente do acesso à terapia fonoaudiológica, que objetiva estimular o desenvolvimento da percepção auditiva (através de aparelhos de amplificação sonora) e da linguagem oral, durante os primeiros anos de vida, a criança surda deve ser inserida na comunidade de surdos para que possa, espontaneamente, adquirir a LIBRAS. Em algumas famílias, encontra-se resistência à inserção da criança em creches ou escolas infantis onde exista o uso constante por professores, funcionários e alunos da língua de sinais. Este movimento familiar é geralmente considerado *natural* por profissionais da área, diante do desejo comum de que seu filho faça uso da mesma língua dos pais (que, na maioria das vezes, são ouvintes). Por este motivo, faz-se importante a orientação constante e o apoio psicológico à família de crianças surdas.

Devido à crescente conscientização, por parte de profissionais da educação e de outras áreas que trabalham diretamente com famílias de crianças surdas (médicos, fonoaudiólogos, psicólogos), sobre a importância do aprendizado da LIBRAS no início da vida para favorecer a formação sociocultural e intelectual do surdo, cada vez mais cedo as crianças surdas estão tendo acesso à comunidade surda. Creches e escolas de ensino infantil apropriadas para crianças surdas vêm sendo desenvolvidas no Brasil. Através destas instituições, as crianças têm o primeiro contato com a língua de sinais e apreendem características socioculturais da comunidade de surdos. Isto porque, na maioria das vezes, o ambiente familiar é composto por ouvintes usuários do português, e apenas após a presença de uma criança surda na família é que os parentes mais próximos iniciam também seu processo de aprendizado de uma nova língua e de inserção na comunidade.

No Brasil, cada vez mais, prioriza-se a inserção de crianças surdas na comunidade o mais cedo possível, após o diagnóstico. No entanto, a situação ainda parece estar se iniciando no Recife. Em estudo recente, realizado na Universidade Católica de Pernambuco (SOUSA; ALMEIDA; SILVA, 2005) identificou-se que, das trinta maternidades de maior porte da cidade, apenas oito desenvolvem algum tipo de investigação auditiva em berçários. Destas oito, cinco são da rede particular e

cobram os custos da avaliação aos familiares, que optam pelo serviço. Em nenhuma destas, existe um programa institucionalizado, mas serviços terceirizados que não conseguem abranger a quantidade de crianças que nascem nas maternidades. Ou seja, apenas alguns bebês são submetidos à avaliação. Outro dado interessante relatado neste estudo é que nenhuma das maternidades apresenta programa de intervenção. Quando uma perda auditiva é identificada, fazem-se encaminhamentos para outras instituições, não havendo, portanto, a garantia de que o serviço de intervenção será oferecido à família. A falta de intervenção profissional imediatamente após o diagnóstico da surdez pode atrasar, significativamente, a inclusão da criança surda em instituições sociais (creches e escolas) e o acesso à LIBRAS.

Apesar de existir um número razoável de escolas públicas para surdos (incluindo estaduais e municipais) na cidade, a situação não é a mesma em escolas da rede privada de ensino. A maioria das escolas particulares que contém crianças surdas em seu corpo discente preconiza que a criança precisa se 'adaptar' à metodologia utilizada para crianças ouvintes. Ou seja, as aulas são realizadas em português oral e escrito e a criança recebe reforço em horários extras para conseguir acompanhar sua turma. Geralmente, essas crianças são acompanhadas por fonoaudiólogos e outros especialistas, que junto com a família, tentam contribuir para o seu progresso educacional.

Em alguns casos, alguns anos são necessários para que a família e os educadores considerem a integração da criança surda em escolas onde exista o uso da LIBRAS como língua majoritária. Estes anos se caracterizam em um atraso em seu desenvolvimento educacional. Os motivos de se insistir na permanência destas crianças surdas em escolas que não contam com a LIBRAS no processo de ensino, quase sempre, estão relacionados ao desejo da família de que a criança desenvolva a fala, meio comum de comunicação social, e com isso, seu problema (a surdez) seja superado. Muitas vezes, a resistência em considerar opções diferentes de acesso ao ensino alia-se ao fato de não haver escolas particulares na cidade, que defendam o bilingüismo (LIBRAS e Português escrito). A tendência existente em famílias de classes sociais mais elevadas da sociedade, em inserir suas crianças surdas em escolas particulares para ouvintes, (provavelmente devido a aspectos socioeconômicos) dificulta a transferência de crianças surdas de classe social mais elevada para as escolas bilíngües da rede pública de ensino. Portanto, a realidade

das escolas da rede privada da cidade mostra carência de investimento nas investigações sobre a educação de crianças surdas, pois o que frequentemente se encontra, são crianças surdas tentando se adaptar aos métodos da escola, e não a escola tentando desenvolver métodos que se adaptem às características destas crianças.

Apesar deste panorama, mudanças parecem estar por vir. Algumas escolas (ensino fundamental e médio) da rede privada na cidade vêm abrindo espaço para a LIBRAS em ambiente escolar. Devido à aclamação das famílias de crianças surdas usuárias da LIBRAS, intérpretes são levados para sala de aula. A abertura para uma alternativa de ensino diferente dos padrões da instituição, por esta ser defendida como escolha da família, já se caracteriza um avanço. Entretanto, os intérpretes são contratados *pela família do surdo*, e não fazem parte do quadro de funcionários da escola. Os custos financeiros dessa iniciativa são da família. Com base na Lei 10.172 (PLANALTO, 2006), é direito de o aluno surdo ter, em sala de aula, intérpretes de LIBRAS oferecidos pela instituição. Ao tomar ciência de seus direitos, algumas famílias procuram a diretoria das escolas e terminam, na maioria das vezes, chegando a acordos financeiros. Esta mesma situação ocorre em faculdades que recebem surdos em seu quadro discente.

A 'inclusão social' dos surdos é um argumento comum em escolas que *não desenvolvem alternativas* para esta população. Estas escolas resistem ao uso da LIBRAS em contexto educacional pois preconizam que desta forma contribuem para a inclusão da criança surda na sociedade dos ouvintes. Esta posição ideológica está baseada em uma concepção de língua que ignora sua função formadora de visão de mundo e identidade. Alguns educadores argumentam não ser contrário à LIBRAS utilizada para propósitos acadêmicos, mas acreditam que sua aquisição deve acontecer, *apenas depois de demonstrado insucesso no aprendizado da fala*. Ou seja, anos depois de sua fase crucial para o desenvolvimento lingüístico. Esta maneira de se conceber a educação de surdos tem como base uma linha filosófica denominada *Oralismo*, que teve grande força no Brasil até a década de noventa, sendo hoje menos optada por profissionais que trabalham com surdos.

O Oralismo defende o ensino da língua oral como única língua para todos os surdos (não importa o grau da perda), e abomina o contato da criança com a LIBRAS por acreditar que esta é a causa do fracasso no aprendizado da fala. Ou seja, se a criança aprende LIBRAS, não vai mais falar. Apenas após a formação de

indivíduos surdos, em sua grande maioria, não integrados socialmente, não fluentes na língua oral, não desenvolvidos política e educacionalmente, dependentes muitas vezes de ouvintes familiares para o desempenho de atividades sociais corriqueiras, iniciou-se no Brasil a queda do Oralismo. Apesar de não explícitos e intensos como há alguns anos, ainda encontram-se vestígios dessa filosofia em educadores, fonoaudiólogos e médicos em nosso país (LANE, 1992; SOARES, 1999; MOURA, 2000; CÁRNIO; COUTO; LICHTIG, 2000; LACERDA; MANTELATTO, 2000; GOLDFELD, 2002).

Ao se considerar que a inclusão do surdo na sociedade ocorre ao se aceitar e investir em suas diferenças socioculturais, não se pode levar em consideração o argumento defendido por oralistas de que apenas através do aprendizado da fala o surdo poderá se desenvolver como um sujeito social. Se o surdo cresce e desenvolve em suas práticas culturais e sua língua, provavelmente terá mais condições de se inserir na sociedade de sua cidade, mesmo sendo esta caracterizada por uma língua diferente da sua. A inserção dos surdos na sociedade dos ouvintes neste caso é caracterizada pela convivência de povos culturalmente e lingüisticamente definidos e diferenciados, que muitas vezes comungam de práticas sociais comuns.

Quando se tenta “encaixar” a criança surda nos moldes pedagógicos, lingüísticos e culturais dos ouvintes, na maioria das vezes, o resultado é um indivíduo deslocado da única sociedade a que teve acesso, e, muitas vezes, visto como um ser *incapaz* ou *deficiente* em participar de atividades sociais informais, como conversas sobre assuntos atuais e formais, como por exemplo, seleções para vagas de empregos, ou participação em atividades políticas ou institucionais. Alguns membros da comunidade de surdos investigada, apenas passaram a fazer uso da LIBRAS na vida jovem ou adulta, tendo sido, durante grande parte de sua vida, privado da chance de crescer como membro *competente* em uma comunidade de fala. Essas pessoas relataram algumas dificuldades atuais e as atribuíram ao aprendizado tardio da LIBRAS. Um relato interessante que ilustra esse assunto é o da jovem Ana<sup>12</sup>, de vinte e três anos, que freqüenta a comunidade de surdos em Recife. Ana tem uma irmã surda de dezoito anos, Fernanda, que até seus quatorze

---

<sup>12</sup> Os nomes dos entrevistados, cujos relatos são ilustrados neste trabalho, são fictícios. As demais informações apresentadas são verdadeiras.



anos de idade freqüentava escolas particulares para ouvintes e ainda não tinha tido contato com surdos usuários da LIBRAS. Ana comenta:

“Por muito tempo o povo lá de casa não queria que Fernanda aprendesse LIBRAS. A gente achava que iria atrapalhar o aprendizado da fala. É porque diziam, né? Diziam que a criança que aprendesse LIBRAS se acostumava e não queria mais falar. Só que por causa disso, Fernanda se atrasou demais na escola. Também, ela não entendia nada, né? Agora, não, ela tá bem melhor na escola... E também, depois que ela aprendeu LIBRAS ficou outra pessoa, tem um monte de amigos, sai sozinha com os amigos, é muito mais alegre, a gente percebe isso mesmo. Até a conversa dela mudou, ela sabe das coisas que acontece no mundo”.

A valorização da LIBRAS em contexto educacional origina-se da concepção de língua como item fundamental para a formação da identidade social do indivíduo. A partir do momento que se considera a fluência lingüística um fator requisito, não apenas para comunicação verbal, mas principalmente, para o desenvolvimento de uma identidade e de uma visão de mundo, ou seja, para formação de indivíduos culturalmente situados, percebe-se a importância do aprendizado da LIBRAS por crianças ainda muito pequenas (MOURA, 2000; SKLIAR, 2000; DORZIAT, 2004). Quando isto não é percebido, encontram-se cenários semelhantes aos observados em escolas da rede particular do Recife.

Apesar da situação em escolas da rede privada do Recife ainda está longe de se alcançar modelos apropriados para a educação de surdos, nas escolas públicas da cidade parece se investigar melhor esses modelos. Todas as escolas públicas visitadas trabalham com base na filosofia bilíngüe de educação para surdos, priorizando o uso da LIBRAS e do português escrito. Em salas de aula exclusivas para surdos, os professores de escola infantil são, na maioria das vezes, surdos, porém, no ensino fundamental e médio, encontram-se professores ouvintes que ministram suas aulas em português oral e contam com a presença de intérpretes oficiais do Estado para a tradução do conteúdo em LIBRAS. Em salas de aula mistas (surdos e ouvintes), encontram-se professores ouvintes (na maioria das vezes) ou surdos, além dos intérpretes em LIBRAS.

Um fator importante a ser considerado nesta análise é que, em várias escolas, foi possível constatar faixas etárias de estudantes ‘deslocadas’ quando relacionadas à faixa escolar esperada. Ou seja, crianças com idade mais avançada em períodos escolares iniciantes. Este fato pode estar associado ao tempo entre o diagnóstico auditivo (que apesar dos avanços científicos crescentes nesta área,

muitas crianças ainda não são identificadas durante os primeiros meses ou até anos de vida) e o início do processo de intervenção, que inclui orientação e apoio educacional. Associado a este fator existe ainda o período de adaptação da família aos aspectos socioculturais e educacionais que a criança surda demanda, sendo algumas vezes prolongado devido à falta de orientação adequada. A faixa etária deslocada pode ainda estar relacionada às dificuldades educacionais vivenciadas por crianças surdas, principalmente durante o aprendizado da leitura e da escrita. Esse assunto será melhor discutido adiante.

"Meus alunos têm entre 5 e 10 anos, mais ou menos. São muito crianças ainda. Pra eles é mais difícil a leitura" (*professora do ensino infantil em escola mista: surdos e ouvintes falando de seus alunos surdos*).

Helena é a coordenadora de uma escola para crianças surdas e percebe haver diferença no aprendizado da leitura e da escrita de crianças que adquiram a língua de sinais em idades mais iniciais. Segundo a educadora, as crianças de sua escola que começam a fazer uso da LIBRAS mais cedo, conseguem melhor desempenho educacional, principalmente no que diz respeito ao uso do português escrito. Ela afirma:

"Se eles entram aqui com dois anos, a gente consegue. Hoje, por exemplo, o menino mais velho da 4a série tem 12 anos, mas infelizmente não entrou aqui pequenininho".

Com base no que foi exposto até aqui, pode-se ter uma visão geral sobre o cenário escolar de crianças surdas. Mas como a escrita emerge neste ambiente? Para que se possa responder esta pergunta, é importante focar nas formas e significados em que a escrita aparece em diferentes eventos sociais deste universo. Para isto, a análise será feita separadamente para cada etapa do desenvolvimento educacional.

## **5.2 A escrita em uso no Ensino Infantil**

O objetivo central do trabalho no ensino infantil é que os alunos apreendam os traços culturais dos surdos e sejam inseridos no processo de aquisição da língua brasileira de sinais. Além do ambiente de sala de aula, freqüentemente são realizadas atividades sociais de lazer e/ou conhecimento, integrando surdos adultos e crianças de idades variadas. Isto porque se acredita que somente em contato com

outros surdos (adultos e jovens) a criança apreende a LIBRAS e desenvolve sua identidade sociocultural. Por isto, na maioria das vezes, os professores e funcionários em contato direto com crianças iniciantes são surdos. Quando isto não é possível, o professor ouvinte deve ser fluente na LIBRAS.

Em visitas a escolas bilíngües do ensino infantil, e de acordo com o depoimento de algumas professoras, foi possível perceber a ocorrência de gêneros textuais escritos em salas de aula com o objetivo de introduzir a criança ao uso da escrita. Geralmente, a escrita estava associada a atividades de interesse infantil. Professores levam livros ilustrados para a sala de aula e contam as histórias em LIBRAS, mostrando as figuras que, na maioria das vezes, estão acompanhadas de textos. Escrevem os nomes das crianças em cartolinas, para determinar o local onde cada um deve colocar seus pertences, utilizam cartazes contendo textos e imagens, ou seja, fazem com que a escrita esteja presente no ambiente escolar.

Na maioria das escolas, ainda não se trabalha com uma variedade de gêneros textuais escritos com crianças iniciantes, pois o objetivo inicial é a aquisição da LIBRAS, no entanto, a escrita já está inserida em algumas atividades. Helena, a coordenadora do ensino infantil e fundamental em escola especial para surdos relata:

“Para haver possibilidade de leitura você precisa ter uma língua. Então é claro que para o surdo ter possibilidade de ler e de escrever ele tem que ser competente lingüisticamente. E ele só pode ser competente lingüisticamente, competência assim realmente profunda, na língua de sinais. Para a gente ensinar a ler, primeiro o menino já tem que ter uma língua, e aí, a gente vai ampliando a leitura de mundo dele através da leitura de livros em português”.

Os livros infantis de literatura clássica são freqüentemente escolhidos por professores e coordenadores para contribuir, de forma prazerosa, com a introdução das crianças surda ao mundo da escrita. Geralmente estão presentes em atividades diárias, e quando *bem apresentados*, são recebidos com interesse pelos alunos. Carla é uma professora surda, de 28 anos de idade, que trabalha há seis anos no ensino infantil. Comenta que apresentar bem um livro de literatura clássica aos pequenos aprendizes surdos significa fazer uso da LIBRAS como veículo de acesso ao mundo de sentidos explorados nas letras. Nas palavras de Carla:

“Eu não vou dar um livro para ele olhar porque ele não vai entender, então peço para que ele olhe para mim. Então eu trabalho a história na LIBRAS

bem devagar para que eles entendam. Depois, sim, mostro as figuras e a escrita dos livros e tudo tem mais sentido pra eles”

O interesse pelos livros infantis começa a ser percebido em crianças ainda muito iniciantes. Sobre isso, Helena ainda diz:

“Começa assim: no jardim é só contar história... Os professores recontam a história, quando eles começam a pedir: ‘Quero a história tal’... Já é sinal de que eles gostaram daquela história”

Os relatos de Helena e Carla mostram a preocupação com a formação da visão do mundo e da competência lingüística do aluno, *antes mesmo* do aprendizado da leitura e da escrita. Nesta fase inicial, a criança começa a perceber que a escrita, além da LIBRAS, é um veículo de comunicação. Carla acrescenta:

“O trabalho com livros nas classes dos pequenos serve também para questão da comunicação, para eles entenderem que o que a gente pensa, fala ou gestualiza pode ser escrito numa língua. Que não pode ser na língua deles, já que a língua deles não tem escrita, mas que a gente pode usar a língua portuguesa”

A preocupação com o aprendizado da LIBRAS e a introdução, desde cedo, da escrita, através de gêneros textuais escritos típicos do contexto escolar não está presente apenas nos comentários de Helena e Carla, mas em vários relatos registrados. Professores e educadores acreditam que o valor e a importância do ler e escrever devem ser estimulados desde muito cedo. No entanto, no ensino infantil, não foi identificada uma grande variedade de gêneros textuais escritos *de consumo* (para leitura), utilizados em atividades escolares. Além dos gêneros textuais encontrados em livros de histórias infantis (*fábulas, contos, literatura infantil*), observa-se o uso de *bilhetes e agendas* destinados aos pais por intermédio das crianças. Além disso, os professores fazem uso de *listas* com os nomes das crianças, para que elas possam ir aprendendo a identificar a grafia de seus nomes, e de outros itens lexicais de uso constante em atividades escolares (por exemplo: nas paredes das salas aparecem desenhos associados à escrita, como *sol, chuva, dia, noite, crianças*, etc). Usa-se também o *calendário*, que em algumas escolas são trabalhados com as crianças. Em outras, apenas figuram o ambiente.

No que diz respeito à produção de gêneros escritos por parte das crianças percebeu-se que a maioria das escolas não trabalha a produção escrita com alunos desta faixa etária, pois priorizam o aprendizado da LIBRAS e acreditam que a

estimulação à produção escrita deve ser uma etapa posterior no processo educacional.

Apesar de uma pequena variedade de gêneros textuais da escrita intermediar as atividades acadêmicas e as relações comunicativas no ensino infantil para crianças surdas, fica claro, nos relatos obtidos, que a maioria dos profissionais acreditam na importância da introdução ao uso da escrita o mais cedo possível, e fazem uso, portanto, de gêneros textuais que despertam o interesse e o prazer infantil, contribuindo para uma maior intimidade da criança com a escrita.

### **5.3 A escrita em uso no Ensino Fundamental e Médio**

Em classes mais avançadas, no ensino fundamental, as crianças já possuem maior domínio da LIBRAS e a ênfase passa a ser o ensino do português na modalidade escrita. A variedade de gêneros textuais utilizados em atividades acadêmicas aumenta. Além das *anotações dos professores*, utilizam-se também as *agendas*, *os diários*, *as cartas pessoais*, *as listas* (de nomes próprios e de itens lexicais), *os calendários*, *os gêneros jornalísticos (reportagens; notícias)*, *literatura infantil*, *notas e exercícios didáticos*, *gêneros digitais*, *verbetes*.

Como visto em capítulo anterior, o uso de gêneros textuais escritos recorrentes na sociedade em atividades escolares é consenso entre profissionais da área da educação e lingüística. Pretende-se, dessa forma, simular contextos reais do uso da escrita, para que não apenas se desenvolva nos alunos o domínio dessa tecnologia, mas também para que os diversos significados sociais da escrita sejam compreendidos (BEZERRA, 2002; BAZERMAN, 2005). Seguindo estas sugestões, professores das instituições educacionais participantes deste estudo relataram fazer uso de gêneros textuais retirados de jornais, revistas e da internet.

Um exemplo interessante é discutido em artigo publicado por uma professora do ensino fundamental e médio (PEDROSA, 2005). Acreditando que, através do uso de textos jornalísticos em atividades escolares, se promove a construção de um hábito de leitura favorável à formação de cidadãos socialmente integrados, participativos e conscientes de seu papel como agentes transformadores da sociedade, uma equipe de professores resolveu investigar a eficácia dessa ferramenta pedagógica.

Nesse trabalho, professores e alunos trouxeram juntos jornais semanais para a sala de aula e, após algumas horas de manuseio e discussões (em LIBRAS) sobre

os textos, decidiam os que serviriam para o trabalho. Nesse momento, percebeu-se a importância das imagens (figuras) no despertar do interesse inicial das crianças surdas. Os conteúdos dos textos escolhidos eram explicados e debatidos em LIBRAS por professores e alunos. Em seguida, era realizada a leitura. Ao término das atividades, os professores concluíram que o uso de textos jornalísticos serviu como facilitador no ensino da leitura, pois trouxe *prazer e desejo de saber*. Além disso, os textos promoveram interações e discussões ricas, tanto para o desenvolvimento lingüístico dos alunos, quanto para sua participação ativa na sociedade.

Além dos gêneros textuais jornalísticos, outros gêneros foram mencionados como atividade em sala de aula. Luciana, professora ouvinte do ensino fundamental e médio de uma escola exclusiva para crianças surdas, diz incentivar seus alunos a fazerem uso do registro diário das atividades escolares e extra-escolares em uma *agenda*.

“O que a gente indica para as primeiras séries (que seria o fundamental I) é o uso constante do diário, da agenda. Ai a gente sempre diz para eles que, quando éramos jovens, nós professores tínhamos diário que trancávamos e, ali, tinham os nossos segredos. E depois de uma idade adulta há necessidade realmente de um registro diário de tudo que acontece na vida. Uma vez que a gente vai chegando a certa idade e vai tendendo ao esquecimento. Primeiro a gente anota pra guardar segredo, o mistério, a emoção. E depois é para não esquecer das coisas que tem que fazer. Isso tudo, lógico, pra gente tentar que eles entrem nesse mundo da leitura, da escrita, da produção (treinem a produção)”

Luciana acredita que ao atribuir sentidos ao uso da agenda, ela consegue despertar em seus alunos motivação para escrever. Acredita ainda que após alguns exemplos de uso da escrita serem oferecidos por professores, os alunos passam a criar suas próprias motivações e significados para o uso de diversos textos encontrados em sociedade.

O uso de leituras denominadas de *urbanas ou domésticas*<sup>13</sup> também é mencionado como técnica para despertar o interesse das crianças para a leitura e mostrar-lhe algumas funções que o saber ler e escrever podem vir a ter em suas vidas diárias. Um relato de uma coordenadora denota a **independência** que a leitura pode trazer aos que dominam essa técnica. Esta função da leitura aparece

---

<sup>13</sup> O termo é apresentado por uma coordenadora entrevistada, e abrange gêneros textuais encontrados em cenários urbanos (gêneros diversos encontrados em *outdoors*, em placas, em ônibus etc.) e em cenários familiares e pessoais (*contas, documentos* etc.).

destacada em diversos comentários de surdos e professores. O fato de fazerem uso de uma língua incomum na sociedade que vivem, os fazem temer depender da comunicação com ouvintes nos mais diversos ambientes. Em situações específicas como precisar pedir informações, precisar relatar seu endereço ou pedir pra que alguém lhes faça uma ligação telefônica fora de casa, são exemplos mencionados por alguns surdos e mães de surdos. Dessa forma, saber ler e escrever os torna independentes por poder viabilizar interações sociais com ouvintes não usuários de LIBRAS, ou seja, a maioria. Ao conversar sobre este assunto, Helena (coordenadora previamente apresentada) destaca a independência social atribuída ao domínio da escrita:

“Na 1ª e na 2ª série, a gente trabalha muito o final de semana deles. Eles chegam e as professoras perguntam sobre o final de semana e trabalham o registro em textinhos ilustrados. Trabalham também revistinhas, leituras urbanas, domésticas. É muito interessante essa questão das leituras urbanas e domésticas porque eles começam a se interessar a perguntar a mãe o que está escrito ali. Eles vão vendo as coisas que estão escritas fora da escola (a gente geralmente passa pra mãe o que se trabalha em sala). O ônibus que eles pegam, por exemplo. Geralmente, eles identificam o ônibus pela cor, então eu mando que eles identifiquem pelo nome do ônibus mesmo, quando eles vão crescendo. É tanto que quando eles fazem mais ou menos 11 ou 12 anos, eles estão vindo já sozinhos pra cá. Antes isso não era possível, mas hoje eles conseguem vir sozinhos. Tem uns que pegam dois ônibus. **É uma certa independência através da leitura...**”

Professores e coordenadores relataram também fazer uso de *bilhetes* produzidos pelas crianças, como, por exemplo, avisos aos pais, atividades que entre os colegas de classe, acesso à cantina (pedir lanches). Referem usar esse tipo de atividade escrita para estimular o aprendizado em um “*tipo de escrita que eles vão precisar usar muito no dia a dia*” para se comunicar com ouvintes. Sem dúvida, em entrevistas com surdos jovens e adultos, a grande maioria relatou fazer uso de bilhetes comunicativos em ambientes de trabalho e lazer onde as pessoas não sabem LIBRAS, ou seja, em diversas situações sociais. Quase todos afirmaram usar bilhetes para comunicação até mesmo em ambiente familiar, com pessoas da família que não usam a LIBRAS. Alguns dizem:

“Às vezes eu nem sei escrever direito, qual a melhor palavra, mas escrevo assim mesmo porque as pessoas não sabem LIBRAS” (*surda de 21 anos*).

“No meu trabalho ninguém sabe LIBRAS e se quero dizer alguma coisa mais complicada tenho que tentar escrever. Eles também escrevem pra mim” (*surdo de 18 anos*).

“No trabalho não são todas as pessoas que sabem língua de sinais e lá não tem intérprete. Então, eu preciso me comunicar com eles e uso a escrita. O chefe também usa muito a escrita comigo e eu percebo sempre as informações. Agora, na escrita, é muito difícil, às vezes quando me mostram, eu fico na dúvida, fico perguntando o que é. Às vezes é preciso que eu faça três vezes, pra que o outro consiga entender o que é que eu realmente queria. Agora, eu percebo mais quando o outro passa a informação pra mim. Acho que ler é mais fácil do que escrever” (*surdo de 35 anos*).

Com relação ao uso de bilhetes, Helena conta que crianças mais novas, por estarem iniciando o contato com textos escritos, atribuem aos mesmos um caráter formal, ou uma *importância maior ao que se diz por escrito quando comparado ao que se diz na Língua de Sinais*. O fenômeno foi comparado pela coordenadora com o que determina Piaget (1926) de *realismo nominal*<sup>14</sup>.

“Bilhetes de relação, por exemplo, *eu gosto de fulano de tal* é um pouco complicado. Porque gostar para o surdo em termos de bilhete (pelo menos o que eu tenho observado), dá uma confusão danada, dá até choro, porque vira assim, como se fosse coisa de namorado. Eu deixo pra fazer isso com os maiores porque eles já compreendem melhor. É como se antes eles passassem por uma fase de que se escreveu é porque esta namorando. É o *realismo nominal* que *Emilia Ferreiro* se refere (eu acho que aparece nesse sentido). Então, se eu recebo, eu gosto de você. Não é gostar como amigo é gostar como namorado. Uns às vezes gostam de fazer isso por que estão com vontade de namorar e outros choram porque não têm vontade. Quando eles estão maiores já se pode trabalhar bilhetes com eles porque eles entendem que gostar não é, necessariamente, namorar”

Se o fenômeno descrito está associado a processos semelhantes aos que acontecem com crianças ouvintes durante o processo de aprendizagem da escrita, não se pode afirmar. No entanto, sem dúvida é um relato rico sobre a função atribuída à escrita por crianças ainda muito jovens, em processo inicial de aprendizagem. A comunicação através de bilhetes parece, então, ter significados diferentes (pelo menos para crianças iniciantes) quando ocorre entre surdos e ouvintes, e quando ocorre entre surdos. Ou seja, quando o interlocutor da criança surda é ouvinte (não usuário de LIBRAS), a escrita passa a ser a única, ou mais apropriada, forma de interagir. Por este motivo, permite-se que seu conteúdo semântico traga conotações simples, corriqueiras. Quando o interlocutor é surdo, também usuário de LIBRAS, espera-se que informações corriqueiras ou de menor

---

<sup>14</sup> O realismo nominal denominado por Piaget (1926) e estudado por alguns autores brasileiros (CARRAHER; REGO, 1981, 1984) significa uma fase inicial do aprendizado da escrita quando a criança ainda não relaciona a grafia (grafemas) aos sons da fala (fonemas), mas ao significado das palavras. Por exemplo, acredita que para se escrever ‘boi’ é preciso mais caracteres do que para se escrever ‘formiga’, pois um boi é maior que uma formiga.



formalidade sejam transmitidas através da língua que dominam: a língua de sinais. A criança surda compreende que, se seu interlocutor surdo escolhe interagir através da escrita, sua intenção é comunicar algo mais formal, mais importante, menos usual. Por isso, a tendência de interpretar o conteúdo semântico do que é escrito como algo mais *significante*. Ao tornarem-se mais familiar com o uso da escrita em interações de rotina, as crianças vão modificando esta concepção e considerando o fato de que as pessoas escrevem conteúdos quaisquer. Reflexões desta natureza podem contribuir para sugerir dinâmicas escolares com o uso da escrita em atividades com crianças surdas em diferentes faixas etárias. De acordo com este cenário, Helena comenta sugerir aos professores de sua instituição a trabalhar o uso de bilhetes em situações comunicativas entre as crianças surdas, apenas quando estão em idade um pouco mais avançada. Entretanto, se é justamente a familiarização com o gênero textual que irá promover o amadurecimento da criança para que ela perceba a possibilidade de conteúdos informais em trocas de bilhetes, talvez, quanto mais cedo esse trabalho tiver início, mais cedo as crianças extrapolarão estes limites na interpretação do que se escreve.

Helena faz parte do corpo docente de uma escola que contribuiu com informações importantes para este estudo: o *Centro SUVAG de Pernambuco*, instituição educacional para surdos de referência na cidade. De todas as escolas visitadas, este centro é o único que recebe apenas crianças surdas em seu quadro discente. Foi fundada em 1976 e funcionava como clínica fonoaudiológica para surdos. Nesta época, no Brasil e em grande parte do mundo, estudos teóricos sobre a educação de surdos enfatizavam a filosofia *oralista*, que preconizava o ensino da fala (língua oral). Ao longo de dez anos, muitas discussões a respeito da educação de crianças surdas aconteciam nesta instituição, e a concepção de que o surdo deveria adquirir uma língua de forma espontânea e natural (a língua de sinais) se fortalecia. Uma nova visão sobre o surdo, considerando-o enquanto *sujeito cultural, social, histórico e político* ganhava espaço (CABRAL, 2005, p. 18). Em 1986, a mudança ideológica da instituição alcança as salas de aula e instrutores surdos de LIBRAS são contratados para o ensino desta língua aos alunos surdos. Em 1990, é fundada a escola especial para surdos, com professores surdos e ouvintes fluentes em LIBRAS. Atualmente, a escola conta com professores surdos e ouvintes integrados no Ensino Infantil e Ensino Fundamental I, auxiliares de sala e de serviços gerais surdos.

A quantidade de profissionais surdos em contato com as crianças garante um ambiente lingüístico rico (em LIBRAS) e o surgimento de ações interativas nas mais variadas funções. A filosofia adotada na escola é o *bilingüismo*: as crianças surdas, através da participação em atividades escolares e sociais intermediadas pela LIBRAS, a adquirem de forma espontânea. Além disso, o ensino do português *escrito* é oferecido seguindo uma programação pedagógica. Todos os professores surdos desta instituição (assim como a maioria dos encontrados em outras instituições acadêmicas) freqüentam curso superior de pedagogia em programa de educação especial, oferecido na Faculdade de Ciências Humanas de Olinda (FACHO). Em artigo publicado em revista de circulação regional, os objetivos da instituição são apresentados:

“O nosso desafio atual é desenvolver uma pedagogia que contemple a forma de percepção de mundo peculiar ao surdo, segundo particularidades da língua de sinais, que se materializam pela expressão visual, espacial e pelo movimento corporal. Considera-se que em relação a uma pedagogia visual, não se tem ainda muitos estudos, no entanto, a instituição está se propondo a um maior investimento em pesquisas nessa área” (CABRAL, 2005, p. 18)

Nesta instituição, o aprendizado de leitura e escrita é visto como uma alternativa importante para a instrução formal dos surdos e como fonte de conhecimento da cultura ouvinte, da qual o surdo também faz parte (CABRAL, 2005, p. 23). O processo de alfabetização é, nesta instituição, chamado de processo de *leiturização*, nomenclatura utilizada para se contrapor com o tradicional ensino da leitura através dos sons da fala. O gosto pela leitura é incentivado em crianças de todas as idades. A instituição conta com uma biblioteca ampla de livros de literatura, revistas (infantis, científicas e educacionais), jornais atualizados de circulação local, fitas de vídeo cassete e *dvds* com fábulas, contos e clássicos da literatura traduzidas para LIBRAS. Helena, ao conversar sobre o uso da biblioteca por parte dos alunos, não esconde satisfação ao constatar o sucesso que algumas leituras têm entre os jovens surdos do SUVAG.

“Na 4ª série eles começam a explorar o jornal e emitir opiniões próprias com relação aos artigos lidos. Começam a expressar, além do final de semana, também o que eles sentem em relação a todos os assuntos que são trabalhados em sala de aula no jornal da semana. O jornal do domingo, por exemplo, toda segunda feira está aqui. E muitos meninos começam a se interessar pela leitura através do futebol que é uma coisa muito divulgada. E a gente incentiva, pelo menos, pega a página do futebol e lê. Eu fico satisfeita de ver os meninos na hora do recreio, por exemplo, agarrado no jornal lendo qual foi o time que ganhou e vendo através do jornal qual foi o placar ou, então, conferindo o que eles viram na televisão ou o que o pai lhe

falou em casa em língua de sinais, por exemplo. (Risos). Pois é, eles vão conferindo pela escrita pra ver se está certo mesmo. Isso é que interessa a gente, despertar o interesse da criança por saber o que é que está escrito ali”

Os **textos escritos associados a imagens** (linguagem não verbal) são relatados por educadores do SUVAG como os preferidos dos surdos. A explicação para este fato está na *‘ajuda que a imagem oferece para compreensão do texto’*. Muitas vezes, ao escolher textos escritos para serem trabalhados em sala de aula ou como leitura recomendada para casa, os professores levam em consideração a presença de imagens ilustrativas que auxiliem na leitura e despertem o interesse das crianças. A habilidade das crianças em atribuir sentido a figuras e a comum preferência por textos ilustrados servem como indicadores do trabalho com a leitura. Uma professora da instituição comenta:

“Tem histórias que eles adoram, principalmente, aquela que tem muito movimento, muito desenho. E eles têm uma facilidade muito grande de dar sentido aos desenhos. Eu acho até que mais ainda, do que um adulto que tenha muito contato com histórias em quadrinhos. Eles percebem detalhes no desenho da história”

A metodologia de ensino da leitura e da escrita desenvolvida nesta instituição merece destaque por seu pioneirismo na cidade. Com base em metodologia desenvolvida na Suécia, pela educadora Cristina Svartholm (SVARTHOLM, 1999 *apud* CABRAL, 2005, p. 20), cujo objetivo é ensinar o surdo a ler e escrever em sua segunda língua, professores surdos do SUVAG apresentam aos alunos textos escritos traduzidos para LIBRAS. Após a compreensão do conteúdo, a escrita é apresentada para que as crianças leiam. Segundo Cabral (2005), essa metodologia favorece a motivação e o domínio da leitura:

“Qualquer texto apresentado às crianças é, primeiro, passado em LIBRAS e, muitas vezes, como os alunos não conhecem o sinal em tal língua, o professor surdo explica, com exemplos, em que situações aquele sinal é usado, até que realmente fique compreendido. Depois, as crianças fazem a correspondência do sinal com a palavra escrita em português. Neste momento, elas conseguem compreender que a estrutura das línguas é diferente, que um sinal, às vezes, corresponde a várias palavras em português, e, às vezes, uma palavra em português corresponde a vários sinais, ou seja, os alunos compreendem que as línguas são diferentes, mas o que está escrito em português pode ser compreendido através de LIBRAS” (CABRAL, 2005, p. 25).

Guarinello (2004) ao pesquisar o papel do *outro* no processo de construção da escrita por sujeitos surdos, reforça a importância do domínio da língua de sinais,

por parte do outro (leitor), para que a experiência do surdo, com escrita, seja compartilhada. Para a autora, o processo de aquisição da linguagem escrita depende da interação com o outro, que promove a reconstrução dos sentidos dos textos. De acordo essas experiências, o uso da língua de sinais como instrumento para o ensino da leitura (CABRAL, 2005) e da produção escrita do português (GUARINELLO, 2004) é de fundamental importância.

Em entrevista com a pesquisadora, Helena fala sobre estratégias utilizadas para otimizar a produção escrita das crianças surdas. São estratégias visuais que enfatizam o *movimento*. Segundo a entrevistada, muitas vezes, os caminhos de aprendizagem são apontados pelos próprios alunos que relatam em LIBRAS formas diferentes de memorizar a grafia. Comenta que a escrita é trabalhada em contextos de uso social, levando sempre em consideração sua função na situação em que aparece.

Em suas palavras, nota-se a ênfase no contexto social:

“A escrita, a gente vai começar a exigir mesmo na 3ª série. Com relação ao registro do final de semana, eles dizem, vão escrevendo e perguntando. O importante é que eles saibam o que querem dizer. Não é cobrado ainda que eles saibam escrever a palavra, contanto que o texto tenha coerência. Se eles não souberem a palavra, eles perguntam e a gente diz como é que se escreve. E começam a fazer técnicas de ter um dicionário com aquelas palavras que eles mais **escrevem de coisas que fazem no final de semana**. Porque, assim, deixam de perguntar ao professor e vão atrás do dicionário. É uma forma de ir memorizando”

Nestes depoimentos, menciona o uso de recursos visuais para despertar o interesse na leitura e a produção da escrita:

“A gente usa muito a questão visual. Porque tudo que está dentro da língua de sinais é visual, é espacial e ela tem movimento. Então a gente tem que ir criando uma forma de despertar o interesse da leitura. Através do visual da escrita, do movimento dessa escrita e do espaço que ela alcança.”

“Para ajudar que eles gravem a escrita eu estou utilizando agora o **movimento sem deixar vestígio** (*escrever no quadro sem marcador, ou escrever no ar*). Porque aí, só pelo movimento eles me mostraram uma capacidade maior de gravar palavras, em vez de estar só copiando do quadro. Eles copiam várias vezes, tão automaticamente, que não se ligam, não gravam. E quando eles prestam atenção ao movimento de minhas mãos escrevendo no ar, não esquecem mais como se escreve a palavra!” .

O método experimentado pela coordenadora, para o ensino da grafia com base na percepção visual do movimento das mãos ao se escrever *no ar* ou no quadro, está fundamentado em princípios neurolinguísticos. Sacks (2002) afirma que

crianças surdas usuárias de língua de sinais mostram desempenho superior à média em habilidades visuais. O autor ilustra suas afirmativas com um estudo realizado com crianças chinesas surdas e ouvintes. Nesta pesquisa, as crianças deveriam reproduzir graficamente caracteres chineses apresentados em padrões rápidos de luz. Os resultados mostram que a capacidade de percepção visual e análise espacial das crianças surdas estavam bem mais desenvolvidas que as ouvintes. Este mesmo estudo foi realizado com adultos surdos e ouvintes americanos, e respostas similares foram obtidas. Possivelmente, a facilidade em perceber nuance no movimento das mãos da professora ao escrever no ar esteja relacionada a essas habilidades, que devem ser exploradas por professores em sala de aula, assim como relata a coordenadora.

Talvez, pela facilidade na percepção visual e análise espacial que as crianças surdas apresentem, os *gêneros digitais* façam tanto sucesso entre eles. Algumas escolas possuem laboratórios com computadores e fazem uso desse recurso para trabalhar assuntos acadêmicos. De acordo com os relatos dos professores, alguns textos retirados da internet possuem figuras, e muitas vezes, movimento. Os professores aproveitam o interesse natural dos alunos, que diante dessa ferramenta, parecem interagir melhor com a escrita. Uma das escolas visitadas possui *softwares* designados ao trabalho em diversas disciplinas, como geografia, história, matemática, ciências e português. Fernanda, professora surda de 27 anos, ensina crianças surdas no ensino infantil e fundamental. Comenta que seus alunos são motivados ao uso do computador, e que por ela ser surda, entende bem a razão disso:

“Uso muito o computador pra fazer trabalhos em geografia, história etc. Eu fiz um trabalho a respeito do carnaval. Fiz também, com eles, um calendário no computador para trabalhar seqüência dos números. Tem alguns jogos que eu trago para cá, desenhos. Eles adoram. Adoram o trabalho no computador, não só porque é novidade, mas porque tem muita imagem e movimento”

Uma professora ouvinte, apesar de não poder compartilhar da mesma forma de percepção que seus alunos tem dos gêneros digitais, confirma o que Fernanda registra.

“Aqui também nós temos aulas específicas no computador. São feitas pesquisas. É como se fosse assim: o professor dá o molde e eles vão buscar as questões e seus conceitos, através das estratégias de cada um. Essas coisas são buscadas por eles no laboratório de informática”

*Então você acha que uso do computador ajuda no incentivo à leitura?*  
(pesquisadora)

“Muito! É um recurso que eles gostam muito. Porque geralmente o texto do computador não vem puro, ele tem muito recurso visual. Então é o ideal pra eles. Cada conceito que tem, você vê o desenho, a figura, o desenrolar, o desenvolvimento, então, eles tem muito recurso visual”

A professora afirma que na sua escola não se faz uso de *chats* (bate-papos) digitais ou de *e-mails* em sala de aula, no entanto, nos intervalos das aulas, os alunos são incentivados pelos professores a utilizar o computador para lazer e conversas com os colegas.

“Os professores usam e é um exemplo para os alunos. Eles servem de exemplo. À tarde tem uns meninos que tem computador em casa. Inclusive eles já fizeram até o *orkut*. Tem uma comunidade (Surdo Sol) já aqui em Recife com camisetas. É uma coisa que esta se fortalecendo, esse movimento de escrita através da internet”.

Apesar de grande parte dos professores que participaram de entrevistas e conversas informais concordarem com o uso de computadores em algumas atividades acadêmicas, nem todos alegaram ter o privilégio deste recurso por não haver laboratórios nas escolas. O lamento do intérprete do ensino médio de uma escola mista (surdos e ouvintes) ilustra o sentimento muitas vezes relatado por muitos:

“Na escola que trabalho a sala de informática é um protocolo tão grande para a pessoa ter acesso, que eles desistem. Ficam reclamando porque é muito complicado solicitar.”

Alguns disseram ainda que pensam em demandar, dos alunos, a pesquisa da internet em atividades domiciliares. No entanto, este procedimento não é eficaz devido a dois motivos principais: alguns surdos não têm computadores em casa, e os que têm, geralmente precisam de ajuda pra pesquisar na internet, e nem sempre contam com essa ajuda em casa.

Mesmo com dificuldades para cumprir os requisitos escolares através de pesquisas na internet, o desejo e prazer em usar essa ferramenta foi documentado em quase toda a população de jovens surdos pesquisados. O uso de gêneros digitais fora do ambiente escolar será assunto de posterior discussão neste trabalho. Sem dúvida, é um tema que merece destaque por sua modernidade, e por ter sido vastamente mencionado neste estudo.

Os parágrafos anteriores mostraram iniciativas interessantes no trabalho escolar com crianças surdas do ensino infantil, fundamental e médio no Recife. Gêneros textuais escritos comuns em eventos de letramento da comunidade de surdos (e por isso de interesse dos surdos), e outros importantes para a integração dos surdos ao mundo dos ouvintes são levados em consideração no trabalho em sala de aula. Sabe-se que, através da percepção dos gêneros textuais de escrita utilizados em papéis sociais (atividades profissionais e rotineiras), em uma determinada comunidade, e das habilidades requeridas para desenvolver um bom desempenho nestes gêneros, é possível se definir competências, desafios e oportunidades de aprendizagem que devem ser oferecidas aos membros desta comunidade (BAZERMAN, 2005).

Além disso, variadas funções sociais da escrita, percebidas pelos professores surdos e ouvintes da comunidade (exemplificadas em alguns relatos), são enfatizadas e verbalmente transmitidas aos alunos. Por exemplo, a *independência* de circular pela cidade, alcançada ao se aprender a ler sinais de trânsito, nomes de ruas e de ônibus, ou ao saber se comunicar por escrito com ouvintes em situações diárias (visto que grande parte da população não faz uso da LIBRAS); a *inserção no mundo e na cultura dos ouvintes* (considerada na comunidade de grande importância para o desenvolvimento social do surdo) através de leituras de jornais, revistas, livros e até mesmo noticiários de TV (que trazem a legenda); a *modernização e globalização* através do uso de textos digitais; o enriquecimento pessoal e educacional muitas vezes relatados por professores e coordenadores como argumento constante em seu discurso em sala de aula.

Apesar de cenários interessantes na educação de surdos terem sido identificados em nossa cidade, é preciso deixar claro que, nem sempre, as observações e entrevistas mostraram situações encorajadoras. Em algumas escolas, foi identificado desânimo por parte dos professores quando indagados sobre o ensino da leitura e da escrita. Muitos registraram as dificuldades das crianças surdas em aprender a ler e escrever e criticaram os métodos pedagógicos vigentes em suas escolas. Acreditam que os surdos demandam métodos específicos, “*que de alguma forma os faça aprenderem a ler*”. Alguns não chegam a questionar as práticas pedagógicas e depositam toda a responsabilidade na *surdez* das crianças. Afirmam que despertar o interesse da criança surda pela leitura e pela escrita é muito difícil, o que dificulta o processo de aprendizagem. O enunciado de

uma professora, ao ser perguntada sobre as dificuldades dos surdos no processo de aprendizagem de leitura, exemplifica claramente o desânimo encontrado em alguns profissionais:

“Nem adianta tentar, minha filha, nem adianta...” (*professora ouvinte do ensino médio em escola mista: para surdos e ouvintes respondendo a uma pergunta da pesquisadora sobre o ensino da leitura e da escrita de crianças surdas*).

Apesar dos exemplos criativos encontrados em algumas instituições com o uso de uma variedade de gêneros textuais em sala de aula, uma considerável quantidade de professores não fez menção ao trabalho com gêneros textuais recorrentes na comunidade dos surdos, nem mesmo da sociedade abrangente de surdos e ouvintes. Muitos trabalham apenas com os gêneros encontrados em livros acadêmicos. Uma professora desabafa sobre a tentativa de trabalhar com a produção de *carta pessoal*<sup>15</sup> em sala de aula:

“A carta vira um depositado de informações. É como se fosse informe. Você não vê seqüencialidade, combinação das sentenças. As cartas deles ficam informes. Eles não conseguem produzir” (*professora ouvinte do ensino fundamental e médio em escola mista: para surdos e ouvintes*).

Apesar de todos alegarem achar importante que o surdo aprenda a ler e escrever, a concepção sobre o ensino do português à criança surda, apareceu em alguns discursos como uma utopia, um objetivo irreal a ser atingido. No entanto, a literatura mostra que é possível o aprendizado de uma língua apenas em sua modalidade escrita, sem que exista o domínio desta língua na modalidade oral. Os processos de aprendizagem (fala e escrita) parecem andar de maneira autônoma, pois um não depende do outro para ser desenvolvido. A escrita constitui-se em um sistema simbólico de primeira ordem, autônomo, podendo operar por si mesmo e essa característica autônoma da escrita permite sua apropriação por pessoas que desconhecem o valor sonoro das palavras (FERNANDES, 1990; SANCHEZ, 1993; FERREIRA-BRITO, 1995) Além disso, estudos mostram que a surdez não provoca alterações cognitivas (FERNANDES, 1990; GÓES, 1996; MOURA, 2000; BOTELHO, 2002), mas, muitas vezes, problemas educacionais causados pela ausência do domínio de uma língua, ou visão de mundo.

---

<sup>15</sup> De acordo com os dados coletados neste estudo, este gênero textual não aparenta ser recorrente na comunidade dos surdos. Este assunto será melhor descrito nas páginas seguintes.



A visão desanimada (e desanimadora) de alguns educadores sobre o ensino às crianças surdas sobre leitura e escrita reflete uma carência de investimento em estudos voltados aos processos de aprendizagem, características, habilidades e dificuldades de crianças surdas com as quais convivem diariamente em contexto educacional de ensino infantil, fundamental e médio. Segundo Duboc (2004), a formação de educadores de surdos no Brasil precisa ser repensada. Profissionais desta área devem ser estimulados a compreender a história dos surdos, suas restrições sociais, familiares e escolares. Para a autora, a construção de uma escola inclusiva requer a superação de atuais dificuldades metodologias. A seguir, será exposto o que acontece no estágio posterior da progressão escolar: o ingresso em universidades.

#### **5.4 A escrita em uso no Ensino Superior**

O acesso de pessoas surdas a universidades no Recife parece ainda ser bem precário. Apesar de existir, a cada ano, um número crescente de surdos ingressando no ensino superior nesta cidade (informação relatada por vários participantes deste estudo), uma quantidade ainda muito pequena faz parte desta população. Até pouco tempo atrás, apenas os surdos *oralizados* (que fazem uso da fala, ou seja, pequena parcela da comunidade) conseguiam, com dedicação e esforço comparável aos de estudantes em países estrangeiros, acompanhar o ritmo acadêmico universitário. Isto porque até poucos anos atrás não havia registro de cursos universitários em Recife que fizessem uso da LIBRAS em sala de aula. Atualmente, surdos usuários da língua de sinais levam seus próprios intérpretes para sala de aula. Como já foi comentado, em alguns casos, são feitos acordos entre as famílias e as instituições para que se divida o pagamento desses profissionais. Esse cenário se repete nas instituições de ensino superior da cidade, com exceção de uma. Apenas uma faculdade oferece um programa pedagógico diferenciado, que abre espaço para que jovens usuários da língua de sinais participem ativamente das aulas com a presença de intérpretes contratados pela própria instituição. Este trabalho pioneiro em Pernambuco merece ser enfatizado e detalhadamente observado para fins analíticos deste estudo.

A faculdade em questão, apesar de receber uma grande quantidade de alunos recifenses, na verdade, não está localizada na cidade do Recife, mas em Olinda. A Faculdade de Ciências Humanas de Olinda (FACHO) conta atualmente

com 17 alunos surdos. Os atuais estudantes encontram-se entre 18 e 25 anos de idade e freqüentam o *mesmo* curso superior: Pedagogia. A escolha pelo mesmo curso tem uma razão central: segundo a coordenadora da instituição, a demanda dos surdos, desde o primeiro vestibular, foi para pedagogia. Isto porque, “eles desejam se tornar professores para trabalhar em escolas especiais para surdos do ensino infantil, fundamental e médio”.

A Lei Federal nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001 (PLANALTO, 2006) aprova o *Plano Nacional de Educação*, que, com relação à educação especial, almeja a implantação, em cinco anos, e generalização, em dez anos, do ensino da língua brasileira de sinais para os alunos surdos e, sempre que possível, para seus familiares e profissionais da unidade escolar, mediante um programa de formação de monitores, em parceria com organizações não governamentais. Surge, assim, um mercado de trabalho para jovens surdos, que, por serem usuários fluentes na LIBRAS e portadores dos traços culturais da comunidade de surdos, encontram-se em vantagem na ocupação das vagas para professores. De acordo com a demanda desses jovens, a FACHO abriu as portas para receber os surdos. Por isso, desde o vestibular, as provas (principalmente redação) dos surdos recebem tratamento diferenciado. A Portaria nº 1.679 de 02 de dezembro de 1999 (CEDIPOD, 2006), dispõe

sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.

Para alunos com deficiência auditiva compromisso formal da instituição de proporcionar, caso seja solicitada, desde o acesso até a conclusão do curso: quando necessário, intérpretes de Línguas de Sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização de provas ou sua revisão, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno; flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico; aprendizado da língua portuguesa, principalmente, na modalidade escrita (para o uso de vocabulário pertinente às materiais do curso em que o estudante estiver matriculado); materiais de informações aos professores para que se esclareça a especificidade lingüística dos surdos.

Na FACHO, para prestar o vestibular, o surdo conta com intérpretes oficiais no momento das avaliações para eventuais esclarecimentos sobre os procedimentos da prova. Além disso, as redações são corrigidas com a presença de professores fluentes em LIBRAS para que o *conteúdo semântico* seja critério classificador. Após a entrada no curso, os alunos escolhem o rumo de seu currículo, sendo orientados

por professores e coordenadores (da mesma forma que os alunos ouvintes). As disciplinas escolhidas para cada semestre deverão contar com a presença integral de um intérprete, ou seja, durante toda a carga horária da disciplina. A coordenadora do setor do qual o curso de Pedagogia faz parte, comenta em entrevista:

“Mesmo que apenas um surdo se matricule em uma disciplina, nós temos que viabilizar um intérprete para ele. O custo termina sendo alto para a faculdade, pois eles não pagam extra por isso. Mas vale a pena. Está dando cada vez mais certo. No começo tínhamos muitos problemas de adaptação dos alunos ouvintes e dos professores. Hoje, tudo parece estar mais adaptado. Existe até o interesse dos ouvintes em aprender LIBRAS. Por isso, estamos sempre oferecendo cursos de LIBRAS aqui”

A faculdade pretende, futuramente, abrir vagas para surdos usuários de LIBRAS em outros cursos, pois acredita que, com a oferta, haverá procura. Mesmo que, no início, a demanda seja pequena, o objetivo é ir aos poucos aumentando a quantidade de surdos em todos os outros cursos.

O dia a dia em sala de aula no curso de pedagogia da FACHO é um pouco diferente das demais faculdades da cidade. Surdos e ouvintes comungam da mesma sala, discutem, crescem e aprendem a conviver com as diferenças. Os professores dizem ter o mesmo critério na avaliação de surdos e ouvintes, no entanto, mostram-se complacentes às diferenças. O relato de três professoras ilustra algumas dificuldades e méritos dos alunos surdos:

“Eu não sou menos exigente com eles. Claro que não. Eles precisam corresponder ao conteúdo dado em sala de aula, nas leituras, nas atividades. Sei que eles têm dificuldades em ler e escrever, mas a gente vai estimulando, e com um tempo eles vão conseguindo mais” (*professora da FACHO*).

“A gente ajuda sempre. Quando peço para eles lerem algum texto em casa, sempre dou com antecedência pra dar mais tempo a eles porque eles demoram pra ler. Então, durante a semana, nos intervalos, eles me pedem ajuda com os textos. Tudo bem, eu ajudo, explico, e muitas vezes chamo o intérprete pra passar pra eles em LIBRAS o que eu quero dizer. Eles são ótimos alunos, quase sempre. Parece que são mais dedicados do que os outros....acho que por causa da dificuldade, né?” (*professora da FACHO*).

“Nos seminários que faço em sala, eles preparam o texto escrito em casa me entregam durante a apresentação. Apresentam em LIBRAS o conteúdo de seu trabalho e o intérprete vai falando tudo que eles dizem. Os alunos perguntam, eu pergunto, e o intérprete vai traduzindo tudo. Hoje em dia, já estamos todos acostumados com essa situação. Mas antes, era complicado porque demorava muito. Demora ainda, claro, porque tudo o intérprete tem que estar no meio, mas hoje nem parece tanto...acho que porque acostumou” (*professora da FACHO*).

Com relação às atividades acadêmicas relacionadas à leitura e escrita, como era de se esperar, os surdos utilizam os mesmo gêneros textuais típicos do ambiente universitário. Deparam-se com *gêneros contidos em livros acadêmicos, artigos científicos, gêneros digitais, monografias, seminários, resenhas, anotações, avaliações, tabelas e quadros científicos*. A dificuldade que apresentam em fazer usos desses gêneros não é apenas percebida pelos professores. Quando indagados sobre as leituras e produções escritas acadêmicas, os alunos surdos, em sua totalidade, responderam sentir dificuldades. Muitos disseram pedir ajuda de amigos e familiares para realizar as atividades em casa ou em sala de aula. Alguns tornam-se desmotivados com a dificuldade, e outros, demonstram o desejo de aprender sempre mais.

Clóvis é surdo, tem 23 anos de idade e freqüenta o quinto período de Pedagogia na FACHO. Diz que além da dificuldade em fazer as leituras acadêmicas, desabafa não poder contar com a ajuda de colegas (surdos ou ouvintes), pois todos estão sempre atarefados e pouco disponíveis. No entanto, Clóvis não deixa de ressaltar a importância da leitura para seu desenvolvimento educacional:

“Não gosto de ler texto da faculdade. É muito difícil. Mas preciso ler para entender como organizar as coisas, fazer relatório, estudar, fazer os trabalhos que o professor pede. Porque o professor começa a explicar, o colega anota o pensamento dele... cada um tem um pensamento. Às vezes eu olho assim um pouquinho, às vezes peço pra tirar xerox pra ler em casa. É difícil pedir ajuda aos colegas porque cada um tem sua vida”

Uma colega de Clóvis, Clarissa, também surda e com 22 anos de idade, expressa seu desejo em aprender a ler. Comenta ter vontade de freqüentar cursos de sobre a língua portuguesa (fora da universidade), onde poderá se dedicar ao aprendizado da leitura e da escrita. Para Clarissa, o domínio dessas técnicas é um requisito para a realização de outros desejos: freqüentar outros cursos superiores. As palavras de Clarissa:

“Quando leio, fico pensando naquilo que estou lendo e não entendo. Gostaria muito de entender, por isso gostaria muito de fazer um curso de português pra entender melhor. Quando eu terminar a faculdade de Pedagogia, tenho vontade de fazer um curso de Administração e Informática”.

O sentimento de incapacidade em ler e escrever, associado à surdez foi marcante em algumas entrevistas. A auto-imagem de mau leitor parece vir das

primeiras tentativas, do início do processo de aprendizagem. O conceito próprio de mau leitor muitas vezes provoca o desinteresse no processo de aprendizagem. Recortes de relatos de Clóvis e Clarissa mostram um sentimento encontrado em muitos estudantes surdos:

“Realmente é muito difícil. Quando leio fico olhando porque acho difícil. O deficiente auditivo não conhece as palavras porque são diferentes. Nós não ouvimos. Nós usamos mais a visão, então as palavras são difíceis. Quando tem uma palavra difícil eu anoto e peço a alguém pra me dizer o que significa” (*Clarissa*).

“Eu acho que o ouvinte é mais inteligente, e por isso, ele escreve melhor. Nós surdos temos a limitação do português por isso a nossa redação é bem pequena. A gente escreve muito pouco” (*Clóvis*).

Ana, a irmã de Fernanda (surda de 18 anos que ainda frequenta ensino médio), percebe que sua irmã gostaria de ter domínio da leitura e desfrutar dos prazeres que essa habilidade propõe. Na opinião de Ana, Fernanda *diz* não gostar de ler, pra tentar não expor um sentimento de frustração:

“Eu percebo que ela não gosta de ler por causa da dificuldade, mas que no fundo ela gostaria. Percebo que quando ela vê que eu estou lendo um livro ela fica com inveja. Porque ela mesma se bloqueia, mas eu sei que ela queria pegar o livro pra ler. Eu tava com o livro de Harry Potter, que ela gosta muito, ela viu que eu tava lendo e ficou me olhando. Eu vi que ela queria, mas como a dificuldade é muito grande então ela mesma se bloqueia. Mas ela tem vontade de fazer a leitura desses livros”

O domínio na leitura e na produção escrita está relacionado à inserção social e crescimento pessoal. Os alunos acreditam que apenas através da escrita poderão atingir um nível intelectual elevado e participar da sociedade de forma mais ativa. Dois surdos universitários mostram esta crença em seus testemunhos:

“Eu tenho muito interesse em aprender por isso que eu leio. Acho importante a leitura, por isso que eu acesso muito a Internet porque **acho que aprendo muito**”.

**“O surdo quando lê aprende palavras novas, tem mais acesso na sociedade.** É importante ler, mas depende do surdo. Se o surdo souber LIBRAS (conhecer bem LIBRAS) aí é mais fácil. Mas o surdo quando não quer ler (só usa LIBRAS) e esquece o português, fica mais difícil ele voltar a ter vontade de ler. Quando ele tem os dois, LIBRAS e leitura, ele consegue aprender todo dia, igual ao ouvinte. Vai gravando as palavras e termina acostumando. O ouvinte também esquece da LIBRAS, se parar de usar. O surdo é a mesma coisa, ele esquece a palavra também, então tem que ter o costume. Precisa treinar todo dia, sempre, para não esquecer”

O discurso marcado pelo fracasso no processo de aprendizagem da leitura e da escrita encontra-se presente em surdos universitários, surdos que ainda freqüentam o ensino médio, professores surdos, e outros que não terminaram os estudos. A auto-imagem como *leitor deficiente* é visível em suas palavras. De uma maneira geral, não questionam os métodos pedagógicos vigentes, desenvolvidos para o ensino da leitura através da fala. Não dividem a responsabilidade de suas dificuldades com profissionais ou estudiosos, que tem o ofício de investigar questões metodológicas de ensino da escrita. O mesmo discurso é encontrado em educadores ouvintes. Um discurso descrente, que deposita na surdez a única razão da formação de um leitor *incapaz*. Botelho (2002) alerta que a falta de investimento por parte de alguns educadores é proveniente da crença de que o surdo tem dificuldade de abstração. Segundo a autora, essas dificuldades não existem. O que provoca o mau desempenho escolar de surdos são experiências lingüísticas e educacionais insatisfatórias.

Apesar da concepção do surdo como um mau leitor ser hegemônica entre educadores, alguns se posicionam de forma diferente. Zélia é psicóloga e educadora em uma universidade. Tem um aluno surdo. Apesar do pouco contato profissional com surdos, Zélia, comenta estar sempre estudando sobre a educação de surdos por interesses profissionais. Faz uma crítica relevante à carência de métodos apropriados para o ensino do português a surdos:

“É incrível como estamos atrasados nos estudos sobre o ensino da leitura e da escrita do surdo. A Lingüística Aplicada desenvolve novos métodos de ensino da língua estrangeira, métodos alternativos, dinâmicos, criativos, que são levados para as salas de aula. Hoje em dia não se ensina mais o inglês como há alguns anos. Além disso, métodos de ensino da leitura sem o apoio da fala também são desenvolvidos e amplamente utilizados. Quanto à situação dos surdos, ainda estamos usando os mesmos métodos, que inclusive foram desenvolvidos para crianças ouvintes”

O relato desta educadora é uma crítica à falta de investimento na educação de surdos por parte de profissionais da Lingüística e da Educação. A professora clama por métodos que ensine a escrita *pela escrita*, e seja amplamente utilizado em escolas de surdos. Acredita ainda que as dificuldades inerentes ao aprendizado da criança surda estão, muitas vezes, relacionadas ao atraso no desenvolvimento lingüístico, ou seja, ao atraso no desenvolvimento da própria LIBRAS. A grande maioria dos surdos é filha de pais ouvintes, que quase nunca conhecem a língua de

sinais até que uma criança surda ingresse em suas vidas. O bebê surdo, durante os primeiros anos de vida, não desenvolve uma língua, pois não tem acesso à língua oral de seus pais e tampouco à língua de sinais, que ainda não faz parte do contexto familiar. A maioria das crianças surdas não tem acesso à LIBRAS durante os primeiros anos de vida. Diversos autores acreditam que este período inicial da vida sem o desenvolvimento adequado de uma língua pode repercutir em dificuldades comunicativas posteriores (CÁRNIO; COUTO; LICHTIG, 2000; GOLDFELD, 2002). A falta de um desenvolvimento lingüístico adequado constitui-se, então, como mais um fator relacionado às dificuldades no aprendizado da segunda língua na modalidade escrita, além de possíveis problemas pedagógicos já mencionados.

De acordo com alguns relatos coletados, pode-se inferir que a responsabilidade do insucesso na leitura e na produção escrita dos surdos deve estar relacionada ao desenvolvimento tardio da língua de sinais, determinado muitas vezes, pela concepção simplista de língua adotada por alguns profissionais responsáveis pelo acolhimento da família do surdo após a descoberta da surdez, e pela pouca relevância que se dá à inserção da criança em uma comunidade de surdos, para que possa desenvolver enquanto sujeito sociocultural. Além deste argumento que tenta explicar as causas das dificuldades dos estudantes surdos, outro fator mencionado pelos entrevistados é a falta de investimento em estudos e práticas pedagógicas que visem desenvolver melhores formas de ensino da *escrita pela escrita* que possam ser aplicadas em crianças surdas.

Como mostram alguns estudos (GÓES, 1996; CÁRNIO; COUTO; LICHTIG, 2000; GOLDFELD, 2002) um fator que *não deve* ser considerado como causa das dificuldades do surdo no processo de aquisição do português escrito é uma *suposta incapacidade intelectual*. Visto que este foi um argumento encontrado com freqüência entre os participantes deste estudo, parece então, haver um equívoco, ou necessidade de reflexões sobre as habilidades dos surdos no processo educacional. Alguns surdos e educadores *ainda* depositam na condição da *surdez* a causa da dificuldade no aprendizado da leitura e da escrita.

Uma pequena parcela de surdos da comunidade investigada chega a atingir o ensino superior. A auto-imagem como mau leitor e escritor, causadas pelas dificuldades encontradas no aprendizado da leitura e da escrita desde o início do processo (ensino fundamental e médio) pode ser um dos motivos desta escassez de alunos surdos na universidade. Acreditam não ter os requisitos intelectuais

necessários para cursar o ensino superior, e, muitas vezes, não chegam sequer a analisar as possibilidades oferecidas.

A falta de estrutura (talvez decorrente da falta de interesse) das universidades para receber esses alunos contribui para minimizar o acesso dos surdos ao ensino superior. Como visto, apenas uma instituição de ensino superior na área metropolitana oferece a disponibilidade de intérpretes em sala de aula.

Alguns surdos da comunidade, que freqüentam o ensino superior, são oralizados e conseguem, mesmo com dificuldades, acompanhar o ensino no português oral. Estes alunos, que provavelmente são providos de condições auditivas mais condizentes para o aprendizado da fala através de métodos terapêuticos, por ter certa fluência no português oral, conseguem acompanhar o fluxo acadêmico direcionado aos ouvintes. Restam, aos surdos que não conseguem desenvolver a fala, poucas opções educacionais de ensino superior na cidade.

Até este ponto da discussão, tentou-se explorar a função da escrita na vida acadêmica de crianças e adolescentes estudantes surdos. Ao se dissertar sobre a escrita em uso nas escolas de ensino infantil, fundamental, médio e superior, foram destacados alguns comentários sobre *o que socialmente motiva* as crianças e os jovens ao aprendizado da segunda língua na modalidade escrita. Ou seja, qual a importância deste aprendizado para sua vida em sociedade e para seu desenvolvimento sociocultural. Foram mencionadas as dificuldades no uso da escrita em atividades escolares e suas possíveis causas. Alguns gêneros textuais utilizados em sala de aula foram exemplificados e seguidos de considerações sobre o uso destes gêneros em eventos sociais. Enfim, objetivou-se refletir sobre os significados sociais da escrita que circula nos ambientes educacionais. Os parágrafos a seguir trarão uma descrição mais detalhada sobre os textos que circulam em escolas e faculdades freqüentadas por surdos. Adicionada à esta descrição, será feita uma reflexão sobre as funções destes gêneros textuais na comunidade de surdos.

### **5.5 Os gêneros textuais recorrentes no ambiente educacional**

A identificação dos gêneros textuais que permeiam as atividades escolares do ensino infantil, fundamental, médio e superior em escolas que recebem alunos surdos (Quadro 1) mostra alguns aspectos interessantes que merecem ser discutidos.



Em todas as esferas educacionais, é possível se identificar uma maior ocorrência de textos destinados ao *consumo* dos alunos do que textos *produzidos* pelos alunos. Os motivos dessa predominância no *ensino infantil* foram previamente discutidos e estão relacionados à ênfase no aprendizado da LIBRAS em período anterior à introdução da criança ao mundo da escrita. Como dito anteriormente, esta escolha baseia-se na crença de que, para se tornar um bom leitor na segunda língua, faz-se necessário o domínio lingüístico na primeira língua e visão ampla de mundo. Por este motivo, o uso de gêneros textuais escritos no ensino infantil aparece de forma introdutória, com o objetivo de familiarizar a criança com a escrita. A criança nesta fase ainda não sabe ler, mas, em trabalho escolar, já tem contato com gêneros textuais diversos. A produção escrita, por outro lado, não é explorada ou cobrada nesta etapa.

No ensino fundamental e médio, o cenário se modifica um pouco, mas o maior número de gêneros destinados à leitura ainda prevalece. Este fato sugere um maior investimento no ensino da leitura quando comparado ao ensino da produção escrita. Talvez, este movimento esteja relacionado a uma tendência mais geral do ensino brasileiro, encontrada também na maioria das escolas para crianças ouvintes (BEZERRA, 2002; CRISTÓVÃO; NASCIMENTO, 2005). A dificuldade de se trabalhar o *processo de produção escrita* gerada pela carência de métodos específicos de ensino para crianças surdas pode estar também relacionada à ênfase encontrada no ensino da leitura (compreensão). O ensino da leitura do português através do uso da LIBRAS, ou seja, a tradução e interpretação dos textos através da língua de domínio dos aprendizes, contribui para a construção de sentido após a leitura. Esta metodologia vem sendo utilizada em sala de aula como uma alternativa interessante. No entanto, quanto à produção escrita, apenas uma escola relatou investigar metodologias alternativas destinadas às crianças surdas, geralmente desenvolvidas com base nos próprios relatos dos surdos sobre formas de memorização e habilidades visuais, e em estudos neurolingüísticos ou cognitivos, que apontam especificidades da população surda.

Um aspecto interessante é a presença de gêneros textuais escritos *não encontrados de forma recorrente nas escolas de crianças ouvintes*. Os dados do quadro 1 mostram que, além dos gêneros textuais comuns do ambiente escolar, já esperado de serem encontrados nas escolas de surdos, no ensino fundamental e médio, as crianças surdas fazem uso, *em atividades escolares*, de gêneros textuais

*específicos* (não típicos do trabalho escolar com ouvintes). Alguns exemplos dessas formas de escrita são os *bilhetes*, as conversas informais em *chats (bate-papos)* na internet e os *gêneros de circulação urbana e doméstica*. Os gêneros considerados *específicos* estão destacados com a cor vermelha no quadro 1<sup>16</sup>.

Os bilhetes são estrategicamente trabalhados e incentivados em sala de aula através da simulação e criação de situações reais de interação verbal. Isto porque, grande parte da comunicação diária entre surdos e ouvintes (que muitas vezes não fazem uso da LIBRAS), geralmente, é realizada através da escrita de recados e bilhetes interativos.

**Quadro 1** – Gêneros textuais escritos recorrentes em atividades educacionais.

	Ensino Infantil	Ensino Fundamental e Médio	Ensino Superior
<b>Gêneros Textuais Escritos utilizados para consumo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Agendas</li> <li>→ Bilhetes</li> <li>→ Calendários</li> <li>→ Contos</li> <li>→ Fábulas</li> <li>→ Listas (de nomes próprios e itens lexicais)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Agendas</li> <li>→ Anotações do professor</li> <li>→ <b>Bilhetes</b></li> <li>→ Calendários</li> <li>→ Carta pessoal</li> <li>→ <b>Chat (bate-papos)</b></li> <li>→ Diários</li> <li>→ <b>Gêneros de circulação urbana</b></li> <li>→ <b>Gêneros de circulação doméstica</b></li> <li>→ Gêneros digitais</li> <li>→ Gêneros jornalísticos (reportagens; notícias)</li> <li>→ Listas de nomes, de itens lexicais</li> <li>→ Literatura infantil</li> <li>→ Notas e exercícios didáticos</li> <li>→ Verbetes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Anotações do professor</li> <li>→ Artigos científicos</li> <li>→ Gêneros digitais</li> <li>→ Gêneros jornalísticos (reportagens; notícias)</li> <li>→ Monografias</li> <li>→ Quadros (científicos)</li> <li>→ Tabelas</li> </ul>
<b>Gêneros Textuais Escritos produzidos</b>	----	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Agendas</li> <li>→ Anotações das aulas</li> <li>→ Avaliações</li> <li>→ <b>Bilhetes</b></li> <li>→ Carta pessoal</li> <li>→ <b>Chat (bate-papo)</b></li> <li>→ Diários</li> <li>→ Redação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Anotações das aulas</li> <li>→ Artigos científicos</li> <li>→ Avaliações</li> <li>→ Monografias</li> <li>→ Quadros (científicos)</li> <li>→ Resenhas</li> <li>→ Seminários</li> <li>→ Tabelas</li> </ul>

<sup>16</sup> Com base na concepção de gêneros textuais abordada neste estudo, que entende os gêneros como manifestações sócio e historicamente situadas, e a compreensão de que não se pode listar *todos* os gêneros de um grupo social, algumas formas de texto encontradas nas interações sociais observadas, ainda que não tenham sido previamente documentadas, serão aqui consideradas como *gêneros textuais*.

Os *chats* digitais, por ser prática de interesse da população infanto-juvenil, são incentivados nos intervalos das aulas ou através de atividades extra-sala sugeridas por professores (os próprios professores marcam encontros com os alunos surdos para conversas através dessa ferramenta). Os educadores acreditam que o uso de uma ferramenta que motiva as relações entre jovens ajuda-os a fazer uso da escrita. Ainda se esta atividade não fosse incentivada pelos professores, sem dúvida estaria presente nas interações sociais entre jovens surdos que, em sua grande maioria, relata gostar desse tipo de comunicação.

Diversos gêneros de circulação urbana e doméstica (encontrados nas atividades de rotina dos surdos ou de seus familiares, como, por exemplo, em placas informativas nas ruas, em transportes públicos, listas de alimentos ou materiais escolares, contas, documentos pessoais etc) são inseridos em dinâmicas escolares, que, de acordo com alguns educadores, por serem de uso diário dos surdos, devem ser trabalhados em atividades escolares.

Faz-se necessário lembrar, mais uma vez, que a presença dos gêneros textuais considerados atípicos quando comparados aos textos que circulam em escolas regulares (para crianças ouvintes) não foi encontrada *na maioria* das escolas. E até mesmo dentro da mesma instituição, profissionais relatam opiniões diversas em suas escolhas. Em uma escola de ensino fundamental e médio, por exemplo, alguns educadores mencionaram o uso desses gêneros e outros afirmaram apenas fazer uso de gêneros comuns no ensino regular. Muitas vezes, educadores escolhem os textos para trabalho acadêmico com base na sua alta ocorrência dentro do ambiente escolar regular, desconsiderando, muitas vezes, a ocorrência desses textos na vida social dos surdos. Sendo assim, uma parcela relevante das escolas para surdos utiliza *apenas os gêneros textuais típicos da instituição educacional*.

Os gêneros textuais encontrados nas instituições de ensino superior foram típicos do ambiente educacional nessa esfera de ensino, ou seja: artigos científicos, monografias, anotações dos professores, gêneros digitais, tabelas, quadros, seminários, gêneros jornalísticos. Como o enfoque pedagógico universitário não está no *ensino* da leitura e da escrita, mas no *uso dessas ferramentas para o ensino de conteúdos profissionalizantes*, não existe a preocupação majoritária de formar bons leitores, mas sim, de formar profissionais competentes. Parte-se do pressuposto de que o aluno *já domina* a leitura e a escrita. A escrita que permeia as atividades

universitárias geralmente tem funções pedagógicas específicas e comuns entre surdos e ouvintes. Talvez, essa tenha sido a razão pela qual não foram identificados gêneros textuais escritos que já não sejam típicos do ambiente universitário.

Além do universo educacional, foi objetivo deste estudo investigar outras práticas sociais que determinam os eventos e práticas do letramento na comunidade dos surdos em nossa cidade. Algumas instituições criadas para atender aos surdos e membros de sua comunidade nas mais diversas práticas sociais foram consideradas como fonte de informações para que se chegasse à compreensão das dinâmicas e relações sociais dos surdos. A seguir, serão abordados os gêneros textuais escritos que permeiam as interações em instituições que objetivam a integração social do surdo.

## **CAPÍTULO 6**

### **GÊNEROS TEXTUAIS ESCRITOS E SUAS FUNÇÕES SOCIAIS**

Para se compreender sobre o uso da escrita em atividades sociais, formais e informais, na rotina dos membros da comunidade, algumas instituições, tidas como referências na comunidade e por isso, alvo de investigação nesse estudo, foram freqüentadas pela pesquisadora. As instituições são aqui classificadas como *Organizações de Apoio Social ao Surdo e Instituições Religiosas*. Além disso, ambientes familiares foram visitados e familiares entrevistados. As informações coletadas nesses ambientes, em diversas situações, serão apresentadas e comentadas.

#### **6.1 A escrita que circula em organizações de apoio social ao surdo e em instituições religiosas**

Como mencionado anteriormente, a Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo (FENEIS) é uma instituição de referência nas comunidades de surdos do Brasil. Com projeção nacional e internacional, constitui um espaço aberto para discussões sobre aspectos sociais, políticos e educacionais relacionados às comunidades de surdos. Possui sedes em sete cidades brasileiras, e consegue, através da ajuda do Ministério de Educação, atingir várias outras cidades brasileiras através de trabalhos voltados para o desenvolvimento da cultura surda.

Através de uma revista trimestral (Figura 1) e de sites na internet, a FENEIS divulga e discute legislação recente que rege normas e regulamentações sobre o ensino formal de crianças surdas, sobre o uso da LIBRAS e intérpretes em situações sociais específicas, sobre a acessibilidade dos surdos em ambientes culturais, entre outros assuntos (FENEIS, 2006).

As conquistas da comunidade surda estão intrinsecamente ligadas às aprovações do legislativo. Por isso a Feneis desenvolve um trabalho de divulgação junto às entidades filiadas e/ou não filiadas para que estas mobilizem e conscientizem os surdos da existência de seus direitos.

Buscando ampliar cada vez mais o intercâmbio de informações e apresentar os acontecimentos, conquistas, vitórias e lutas empreendidas pela Comunidade Surda, a Federação coloca à disposição do público, a **REVISTA DA FENEIS**. A Revista possui periodicidade trimestral e

circulação nacional e internacional atingindo a tiragem de cinco mil exemplares distribuídos entre: assinantes, associações, escolas, entidades governamentais e privadas. Nestes três anos de existência, a Revista da FENEIS, vem trazendo grande contribuição na divulgação e no esclarecimento de diversos assuntos, concernentes à área da surdez, em especial, a realidade da Pessoa Surda, em seus diferentes aspectos.

**Figura 1** – Revista da FENEIS em Pernambuco.



A revista trimestral e os sites da internet da FENEIS divulgam conquistas do âmbito educacional, registram relatos de pais e familiares, disponibilizam dicionários de português – LIBRAS *online*, com o recurso de imagens que mostrem os movimentos das mãos, convidam surdos e ouvintes a participarem de diversos eventos sociais dos surdos (por todo o Brasil), estimulam a participação da comunidade surda em eventos culturais, divulgando peças teatrais produzidas pela própria comunidade, além de campanhas desenvolvidas para viabilizar o acesso de surdos em produções culturais dos ouvintes.

A Comunidade dos Surdos de brasileiros comemora, 26 de setembro, o Dia Nacional do Surdo, data em que são relembradas as lutas históricas vividas por melhores condições de vida, trabalho, educação, saúde, dignidade e cidadania, bem como pelo pleno reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais e da cultura surda em todas as instâncias sociais. (FENEIS, 2006)

O **Teatro Brasileiro de Surdo – TBS** é um grupo de jovens atores e bailarinos surdos sem fins lucrativos, mantido pela Associação Velazquez de Assistência ao Surdo –AVAS, na cidade do Rio de Janeiro. O TBS desenvolve o Projeto “Desvendando o Universo Popular” com os atores e bailarinos surdos, trabalhando com a cultura popular brasileira, divulgando a arte produzida pelo grupo para sociedade e comunidades surdas do Brasil e de outros países, contribuindo para que a inclusão social aconteça de forma plena. O TBS propõe difundir seu trabalho e a técnica utilizada pelo grupo

para outras cidades que tenham interesse em trabalhar teatro com surdos. O primeiro trabalho do grupo, foi baseado no texto do Câmara Cascudo, uma lenda de encantamento do nordeste brasileiro, "O Marido da Mãe D'água". A lenda narra a história de um pescador que se apaixona, casa com uma sereia, faz uma promessa e tem sua vida transformada. A peça mescla diferentes linguagens, teatro, dança, língua de sinais, língua oral, percussão, para que surdos e não surdos, possam ver, entender e se emocionar (FENEIS, 2006).

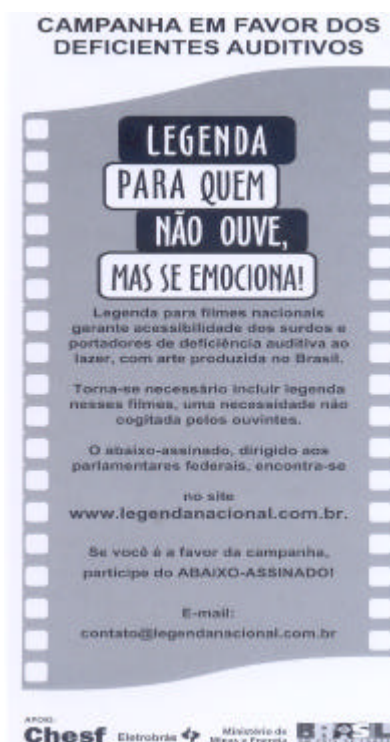
Com a ajuda da FENEIS, um estudante surdo recifense vem desenvolvendo uma campanha nacional que luta pela inclusão de legendas em filmes nacionais (Figura 2). A campanha discute o fato de surdos não terem acesso a filmes nacionais e serem excluídos do envolvimento em parte significativa da cultura brasileira. Tem o objetivo de sensibilizar instituições nacionais de apoio à cultura e empresas privadas que financiam o cinema brasileiro e, para isso, conta com a participação da população de surdos e ouvintes interessados no assunto. Em seu *site*, o fundador da campanha conta sobre suas inspirações que deram origem ao movimento, hoje aderido por um grande número de pessoas:

A campanha pela legenda em filmes nacionais foi uma idéia minha. Sou portador de deficiência auditiva com grau profundo, mas obtenho um grande ganho com uso de aparelho. Em 29 de abril deste ano, a minha turma combinou de ir para o CINE-PE - Festival de Audiovisual 2004, na cidade de Recife/PE, para assistir vários filmes nacionais e me senti excluído. Então pensei: "o que eu estou esperando?". No último dia do CINE-PE (5 de maio de 2004), cerca de cem amigos e familiares foram ao Centro de Convenções de Pernambuco, sede do festival, para apoiar a campanha sobre a necessidade de colocar legenda no filme nacional. Ainda durante o evento, conseguimos o apoio de várias pessoas do cinema, como Cacá Diegues, André Gonçalves e outros. E as adesões continuam. Meu objetivo é aumentar o número de pessoas conscientes dos direitos dos deficientes e, assim, ter força para lutar por um ideal de igualdade nas atividades de lazer. Existem várias associações preocupadas com a acessibilidade dos deficientes, inclusive procurando patrocínio. É preciso aprofundar a discussão para encontrar a solução mais adequada (LEGENDA NACIONAL, 2006).

Percebe-se, claramente, através de exemplos como estes, a importância atribuída à escrita para a inserção de surdos na cultura de sua nação. A realização de peças teatrais em LIBRAS, que se baseiam em contos clássicos da literatura nacional atuam como uma ligação entre o mundo dos surdos e dos ouvintes através da literatura, registro escrito da cultura de um povo. A falta de legenda em filmes nacionais nos mostra o quanto os surdos, ainda que constituam uma população

minoritária em nosso país, são excluídos do acesso à cultura nacional. Através da escrita, abre-se neste caso, portas ao acesso dos surdos aos filmes brasileiros.

**Figura 2** – Panfleto da campanha para legenda em filmes nacionais.



A legenda na televisão brasileira (em filmes, novelas, noticiários) foi mencionada por alguns membros da comunidade como veículo de acesso à cultura do país. Este recurso tecnológico é bastante utilizado por surdos de todas as idades, no entanto, ainda não é disponível em grande escala na rede de televisão nacional. Alguns surdos que podem contar com o acesso de TV a cabo (que traz canais de circulação internacional) desfrutam com mais freqüência da escrita como veículo possibilitador do acesso a programas de televisão. Seu José é pai de Sandra, uma adolescente surda e comenta sobre as atividades em seu lar:

“Nossa televisão tem legenda, mas poucos programas têm. Ajuda muito ela. Acho que sim, porque quando não têm legenda ela pergunta muito. Ela adora ver novelas. Nos programas que não tem legenda, ela pergunta muito quando esta assistindo. Principalmente à mãe, por ela ter mais facilidade em aprender LIBRAS. A mãe sabe se comunicar mais com ela. Sandra me pediu uma TV a cabo pra poder ver filmes em casa. Gosta muito de ver filmes e eu acho que ajuda muito no desenvolvimento dela”.



Observa-se, no relato de seu José, que a função atribuída ao uso de legendas não se resume ao lazer. Ele acredita que o acesso a filmes e programas televisivos contribui para o desenvolvimento de sua filha. Quando perguntado sobre em quais aspectos de desenvolvimento ele se referia, respondeu enfatizando o aprendizado do português escrito e a visão de mundo. A resposta de Seu José pode parecer óbvia, pois essas atividades podem enriquecer qualquer indivíduo que delas usufrua. Entretanto, um aspecto que se deve levar em consideração é que, para os surdos, este engrandecimento pessoal *apenas acontece através da escrita*, ou seja, os objetivos culturais desses eventos *apenas se concretizam se houver a escrita associada*.

Um intérprete de LIBRAS, em conversa sobre o significado do uso de legendas em filmes e televisão, chama a atenção para um aspecto interessante: o desejo de participar dos programas da rede televisiva nacional e internacional, assim como o desejo de ter o cinema como alternativa de lazer e aprendizado (por enquanto se tem apenas o cinema internacional) *leva os surdos à leitura constante de outros gêneros textuais comuns na sociedade dos ouvintes*.

“Eles gostam de saber do cinema porque eles se encontram muito pra ver os filmes. Então eles hoje já têm um acesso sistemático tanto à página de esportes como à cultural (*dos jornais*). E também, alguns, por conta das novelas não terem a legenda, eles fazem o acompanhamento pelo resumo que saem aos domingos no jornal. Então eles são também leitores freqüentes do jornal que falam sobre as novelas, para poderem ir desmembrando a história a cada dia, fazendo uma compreensão do que leram. Os pais às vezes não sabem a língua de sinais, então não têm como passar as novelas para eles. E eles, para acompanhar, centram essa leitura aos domingos, procuram sempre a parte das novelas, a parte cultural pra ver quais são os filmes que estão passando e se encontrarem nos cinemas”.

De acordo com o intérprete (e vários outros relatos), jovens surdos se encontram constantemente, durante os finais de semana, em cinemas da cidade. É curioso pensar porque o cinema, evento onde o surdo se depara com as dificuldades de ser usuário de outra língua, torna-se não apenas um local de encontro habitual dos jovens, mas também um espaço para se curtir, em grupo, os atrativos que o cinema oferece. Provavelmente, entre as motivações desses encontros esteja o desejo de inclusão social e crescimento pessoal. Conquistas que, para os surdos, estão diretamente associadas ao saber ler e escrever.

Além da divulgação de assuntos importantes relacionados à comunidade e de promover o acesso à cultura, a FENEIS também está sempre atualizando os membros da comunidade surda sobre a tecnologia mais recente voltada para interesses comunicativos e de uso diário dos surdos.

A tecnologia vem beneficiando amplamente o cotidiano da pessoa surda, principalmente no que diz respeito à comunicação. Nos últimos anos temos assistido a avanços que vão desde o surgimento do aparelho de telefone residencial específico para os surdos, a utilização do aparelho de fax, o uso da internet através da comunicação via e-mail ou *chat* e recentemente a chegada do aparelho celular com o recurso de envio e recebimento de mensagem (FENEIS, 2006).

Outra instituição social freqüentada por surdos da comunidade é a Associação de Surdos de Pernambuco (ASSPE). Fundada em 1985, é vista atualmente como a instituição de maior referência na cidade no que diz respeito à realização de eventos sociais dos surdos. Em sua sede, são realizados encontros semanais (todos os sábados), onde os surdos conversam assuntos de rotina e discutem assuntos importantes da comunidade. Em algumas datas comemorativas, são realizadas festas, que recebem divulgação através de panfletos e cartazes. As festas são sempre muito freqüentadas e comentadas, pois caracterizam momentos exclusivos de lazer, diferente dos encontros semanais que, além da diversão, existe também o trabalho comunitário. Alguns surdos, mais engajados nos trabalhos realizados pela associação, estão presentes em todos os encontros. Outros não freqüentam com tanta assiduidade, mas nunca deixam de aparecer por um período longo (meses, por exemplo). Aproximadamente 40 pessoas estão presentes semanalmente. Nos eventos mais importantes, seja por motivo de lazer ou de trabalho, obviamente o número de pessoas aumenta. Além das festas, outros eventos são constantemente promovidos, como por exemplo, palestras, discussões políticas, eleições (para escolha dos representantes da comunidade), entre outros.

A ASSPE é freqüentada por surdos e ouvintes, jovens e adultos da comunidade. Eventualmente, encontram-se algumas crianças, filhos dos membros da comunidade, acompanhando os pais, no entanto, não é caracterizada como um espaço destinado à população infantil. Os ouvintes da comunidade são intérpretes, familiares, amigos, professores, ou pessoas que, por algum motivo, se inseriram na comunidade. Apesar da presença de vários ouvintes, a língua que permeia todos os eventos é a LIBRAS. Os ouvintes, mesmo quando interagindo entre si, usam a

LIBRAS e não o português oral. Na verdade, não lhes é imposto usar a língua de sinais, porém espontaneamente, o uso dessa língua é preferível nestes momentos sociais, ainda que façam parte de uma conversa casual entre dois falantes do português oral. Esta escolha deve estar baseada no respeito que se tem aos surdos da comunidade e sua língua, considerando o fato de que o uso da fala automaticamente exclui a participação dos surdos na interação.

A escrita (do português) não se apresenta em grande escala nas interações e situações comunicativas. A LIBRAS, geralmente, é a preferida para permear grande parte dos diálogos. Porém, a escrita está presente em algumas situações específicas, como, por exemplo, em atas de reuniões, abaixo-assinados, cartazes informativos, panfletos de divulgação dos eventos sociais, revistas (eventualmente se discute alguma matéria de revistas ou jornais que seja de interesse para a comunidade de surdos. A revista da FENEIS é um exemplo recorrente), *quadro branco* (painel utilizado em aulas e palestras) e em mensagens de texto de telefones celulares, utilizados com muita frequência para viabilizar a comunicação dos surdos com outras pessoas que não estão presentes. Esse tipo de comunicação através da escrita é muito comum entre os jovens que, além de ficar frequentemente interagindo com os amigos que faltaram ao evento, comunicam-se sempre com os pais para combinar questões particulares, por exemplo, a hora que os pais devem ir buscá-los, ou como devem voltar pra casa (se de carona ou de ônibus etc). A comunicação possibilitada por esta tecnologia parece ter favorecido muito à comunicação entre os jovens surdos e seus pais, e com isso, permitido a presença dos jovens em um número maior de eventos.

A preocupação dos pais, com relação à exposição de seus filhos jovens, é comum, considerando a violência urbana que provoca insegurança em toda a população. Muitas vezes, os jovens, ainda inexperientes, tornam-se mais susceptíveis a ocorrências de assaltos e roubos urbanos por não tomarem certos cuidados que evitem tais situações. De uma forma geral, pais recifenses (de jovens surdos e ouvintes) monitoram as idas e vindas de seus filhos, ainda aprendizes das regras urbanas. Quando os filhos são usuários de uma língua pouco conhecida na sociedade, a preocupação aumenta. Surge nos pais o receio da falta de independência gerada pela dificuldade de comunicação entre seus filhos surdos e outras pessoas da sociedade, aumentando a necessidade de estar ciente dos passos de seus filhos. Naturalmente, aos poucos, os filhos vão conquistando sua

independência e a confiança de seus pais, mostrando responsabilidade e maturidade nas questões de segurança social. Particularmente neste ponto, o uso da escrita mostrou favorecer a conquista dessa independência em adolescentes surdos. Alguns pais relataram maior tranquilidade pelo fato de seus filhos saberem usar a escrita em situações de necessidade comunicativa com ouvintes não fluentes na língua de sinais. A possibilidade de poder se comunicar com seu filho a qualquer momento através das mensagens de celular também serviu como um tranquilizante para alguns pais que relatavam *depend*er de algum ouvinte que se disponibilizasse a agir como um intérprete, comunicando-se por um telefone fixo com os pais e traduzindo em LIBRAS para o filho surdo.

A mãe de uma jovem surda de dezessete anos comenta as mudanças de rotina após a inserção da escrita (via telefone celular) em suas interações com a filha, que frequenta as festas e encontro da ASSPE.

“Antes eu ficava aperreada porque se ela demorasse, eu tinha que ligar pro orelhão e pedir pra que a pessoa que atendesse fosse procurar ela. Eu tinha vergonha também porque a pessoa ainda ia ter que dizer a ela tudo que eu dizia. Era chato. Agora que ela tem celular, ela me manda mensagem dizendo que vai pra casa das amigas, ou que vai voltar de carona com alguém, aí eu fico tranquila. É bem melhor com o celular. Mesmo que ela não saiba ainda escrever direito, a gente se entende”.

Em parágrafos anteriores, foi discutido, a partir de alguns relatos, o sentimento de *independência social* causado pelo domínio da escrita por jovens estudantes. Ao se observar práticas e eventos de letramento recorrentes na vivência social dos surdos desta comunidade, percebe-se, novamente, que o uso da escrita está relacionado a esta independência. Seus usuários tornam-se capazes de interagir com a sociedade majoritária de ouvintes através do aprendizado da escrita, e a possibilidade de poder se comunicar com maior parte da população, provoca a sensação de liberdade para se viver em sociedade.

Um exemplo de texto escrito de uso importante na ASSPE é o formulário de inscrição. Para se tornar membro da associação, é preciso preencher o formulário que busca registrar informações pessoais sobre o novo integrante. Além dos formulários, cópias de documentos também são exigidas para aqueles que desejam se tornar associados. Estes requisitos surgiram da necessidade de organização das atividades sociais da instituição e da contabilidade de sua renda. Um dos organizadores da associação comenta:

“Hoje em dia nós temos mais organização porque tudo é documentado. Todos deixam seus documentos aqui e ainda preenchem a ficha de inscrição. Quando a gente precisa entrar em contato com algum membro, já sabe todas as informações dele por causa do formulário”.

A escrita do português é utilizada para registros e documentação de momentos importantes, ainda que diversos eventos comunicativos sejam *filmados* para o registro da LIBRAS em uso. As palestras, discussões e reuniões além de serem filmadas, são registradas em atas, deixando clara a função *documentativa* da escrita nestas situações.

As informações a respeito dos requerimentos necessários para se tornar membro da ASSPE encontram-se em seu site, na internet.

#### **Como se associar a ASSPE?**

Qualquer surdo interessado pode associar-se à ASSPE. Para isso, é necessário o preenchimento de uma ficha de inscrição obtida na secretária da ASSPE. Além da ficha de inscrição, dever-se fazer duas fotos, Carteira de Identidade, CPF, Título de Eleitor, endereço residencial, da escola, e do trabalho; Existe também um valor mensal que deve ser pago todo início do mês. Esclarecemos, também que é permitido aos familiares e amigos ouvintes visitar as reuniões da ASSPE, e conhecer o ambiente agradável onde os surdos convivem (ASSPE, 2006)

O *site* da ASSPE foi criado para esclarecimento ao público sobre o funcionamento da instituição e para divulgação dos eventos realizados por esta comunidade. Constitui mais um uso da escrita na comunidade dos surdos. Segundo alguns organizadores, grande parte da comunidade acessa informações no site da ASSPE e mantém-se atualizada sobre eventos, conquistas e notícias. A divulgação de informações é, portanto, uma das razões pelo qual a escrita circula em eventos sociais nesta instituição. Para a realização desta função, outros textos, além dos digitais, são utilizados. Panfletos, informativos e jornais de pequeno porte constituem parte deste acervo textual destinado à divulgação de eventos e atividades sociais (Figuras 3 e 4).

Ainda que o aprendizado da leitura e da escrita seja considerado privilégio de poucos surdos, quando se trata de divulgar eventos sociais ou informações úteis, não se hesita em escolher gêneros textuais escritos para estes propósitos. Panfletos, cartazes e informativos atingem a todos, inclusive os que *não sabem ler*. Muitas vezes, com o objetivo de chamar a atenção para a informação desejada e

para ajuda na compreensão da mensagem, são utilizadas imagens representativas, ou até mesmo *desenhos dos sinais* (Figura 5).

**Figuras 3 e 4** – Panfletos de divulgação da ASSPE.



**Figura 5** – Panfleto informativo com desenho de sinais.



O uso do desenho da LIBRAS associado ao português escrito tem o objetivo de atingir aos que ainda não dominam a leitura. Esta prática está cada vez mais comum em eventos sociais onde a escrita circula com a função de divulgar

informações. A idéia vem se espalhando e cada vez mais se utiliza deste recurso visual em textos escritos. O material é produzido ora por ouvintes, ora pelos próprios surdos, e todos alegam a facilidade de compreensão, como objetivo. O importante é comunicar, transmitir a mensagem da forma mais eficaz possível. Este tipo de construção textual também é encontrado em escolas (Figura 6) e eventos realizados em igrejas freqüentadas por surdos.

**Figura 6** – Placa na porta do toalete das meninas em uma escola.



Algumas igrejas da religião católica e batista no Recife oferecem trabalhos que objetivam a integração dos surdos na comunidade religiosa. Os cultos e missas são realizados com a presença de interpretes em LIBRAS, assim como todas as atividades oferecidas aos membros da igreja. Além disso, através do uso da LIBRAS, cursos e congressos com temáticas religiosas são oferecidos especificamente para surdos de diversas idades. A integração dos surdos na comunidade das igrejas favorece sua participação nos eventos de lazer, também realizados com freqüência nestas instituições.

A instituição religiosa parece ter grande poder e influência na vida social dos surdos. Muitos jovens, adultos e crianças se interessam em participar da comunidade, freqüentar os eventos sociais e desenvolver e religiosidade. A

comunidade de surdos na Igreja Batista da Capunga é uma das maiores na cidade. Este fato justifica-se pelo investimento que a igreja promove para atender às necessidades de seus membros surdos. Além dos intérpretes de LIBRAS, a igreja conta com um pastor fluente em LIBRAS, visto com muita admiração pelos surdos que a freqüentam.

Durante os cultos, o uso da bíblia é freqüente por parte de todo o público, inclusive dos surdos. Quase todos os surdos têm a bíblia e a levam sistematicamente para os encontros e cultos. Alguns, *ainda que não saibam ler e escrever*, a utilizam regularmente. Para eles, ter e fazer uso da bíblia significa fazer parte da igreja e cumprir com os pressupostos por ela preconizados. A bíblia parece ser o emblema que os classifica como *iguais* aos outros membros da comunidade religiosa. Adriano, interprete e membro da comunidade religiosa, ao falar sobre o uso da bíblia por parte dos surdos, destaca seu significado social:

“Eles acham que ter uma identidade diferente é ter a bíblia. Eles dizem assim: ‘Todo mundo que está aqui na comunidade usa a bíblia, eu sou crente, por que eu não uso?’ Então, mesmo sem saber ler, eles levam a bíblia. Ou seja, é como se ele estivesse dizendo a todo mundo que é crente”.

Comenta ainda que, sempre que necessário e possível, os surdos contam com sua ajuda (e de outros intérpretes) na interpretação dos textos bíblicos.

“Os surdos, aqui na Capunga, têm muito interesse em ler a bíblia, conhecer a bíblia. Mesmo com as limitações que eles têm no português, eles lêem. Então, quando não conhecem alguma palavra, eles vêm para a gente com o texto, perguntar. Às vezes ele conhece a palavra, mas não faz a correlação com o significado. Muitas palavras eles nunca viram e a gente clareia isso para eles traduzindo pra LIBRAS. A coisa fica bem melhor”.

Com o objetivo de participar da comunidade e de seus eventos, os surdos, com a ajuda dos intérpretes, escolhem na bíblia versículos para apresentar em cultos. A apresentação é feita em LIBRAS, e os intérpretes a traduzem para o português oral, para que todo o público possa compreender. Dessa forma, através da língua de sinais e da escrita, participam ativamente das atividades religiosas coletivas. Sobre isso, Adriano comenta:



“Eles trazem os versículos que eles escolhem em casa e dizem: ‘é esse versículo que eu quero falar hoje à noite’. Então a gente passa para LIBRAS e eles memorizam. São, geralmente, versículos bem simples”

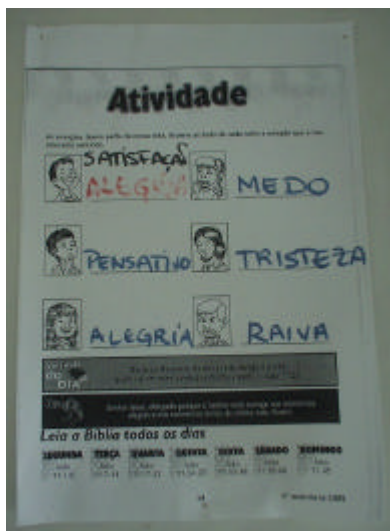
A grande maioria dos surdos da igreja gosta de ler a bíblia e o fazem freqüentemente. Muitos encontram dificuldades, mas continuam motivados por razões sociais (sentir-se incluído na comunidade religiosa) e sempre contam com a ajuda e disponibilidade de outros membros da igreja. Uma surda adulta, em conversa sobre o uso que faz de sua bíblia, deixa claro seu interesse e suas dificuldades na leitura:

“A bíblia é muito boa, mas é muito pesada pra ler. Minha cabeça fica pesada, não entendo bem. Tem palavras que eu não sei. Mas quando não sei, pergunto aos amigos crentes e eles ajudam”.

Além de participar das atividades regulares da igreja, os surdos usuários de LIBRAS contam com eventos sociais destinados especificamente a eles. A Igreja Batista da Capunga e a Igreja Batista da Concórdia desenvolvem cursos denominados *EBD (Educação Bíblica Dominical)*, que consistem em aulas semanais (realizadas aos domingos) sobre a bíblia e outras questões religiosas. O curso é oferecido exclusivamente para surdos, que são classificados em turmas de acordo com sua faixa etária: crianças, jovens e adultos. Todas as aulas são realizadas em LIBRAS por ajudantes voluntários da igreja inseridos na comunidade dos surdos.

O uso da escrita é freqüente nas aulas do EBD. Muitas vezes, os professores utilizam recursos comunicativos através da escrita, como, exercícios, uso do *quadro branco*, cartazes e livros, além, é claro, da bíblia. Alguns exercícios são exemplificados nas figuras 7 e 8. Nas salas das crianças, sob o argumento de que elas ainda não sabem ler e escrever, a escrita é menos utilizada, entretanto, mesmo em menor uso, nota-se a presença de cartazes associando imagens e escrita, ou os nomes dos alunos escritos em papéis que servirão para atividades em classe (Figuras 9, 10 e 11).

**Figuras 7 e 8** – Atividades realizadas nos EBD da Igreja Capunga e Concórdia (sala dos adultos).



**Figuras 9, 10 e 11** - Quadros na sala das crianças (EBD).



Apesar das fotos registrarem claramente o uso da escrita em atividades nas salas de crianças, uma instrutora voluntária do EBD, que trabalha com crianças entre nove e onze anos de idade, afirma não fazer uso da escrita em sala. Isto porque, seus alunos não sabem ainda ler e escrever fluentemente.

“Atualmente a gente só usa língua de sinais. Normalmente, não temos feito uso da escrita. As crianças da minha sala ainda não sabem ler e escrever. As outras professoras trabalham com adultos ou crianças que sabem ler e escrever. Então, nessa outra sala, elas trabalham com lição religiosa. Na minha sala, faço mais pinturas, desenhos. É ate um ponto importante, esse que você tocou, essa questão da escrita”.

Interessante é perceber que a escrita, neste caso, é utilizada sem objetivos didáticos claros, mas talvez com intenções comunicativas pouco refletidas pela instrutora. A crença de que as crianças não sabem ler e escrever está provavelmente relacionada a seu argumento de não fazer uso de textos escritos em atividade de classe. A voluntária tenta ser coerente ao dizer que não se pode usar uma ferramenta, com quem não pode dela fazer uso. Diante de sua atribuição (transmitir mensagens religiosas e não ensinar-lhes a ler e escrever), ela tenta mostrar saber escolher as formas mais eficazes de comunicação e ensino, ao dizer que prefere trabalhar com a LIBRAS, desenhos e pinturas. No entanto, sua sala está repleta de cartazes *com* a presença de frases, palavras e, algumas vezes pequenos textos, associados, sempre, às imagens. A escrita encontra-se presente nestes textos com uma função comunicativa *secundária*, ou seja, menos importante (e talvez, por isso, menos perceptível) do que as imagens. A desvalorização do uso da escrita, decorrente da ‘certeza’ de que não será bem recebida pelos surdos, foi anteriormente discutida e ilustrada com alguns comentários de professores (da rede de ensino pública e privada) desmotivados com o processo de aprendizagem dos surdos. Em exemplos anteriormente demonstrados, tratavam-se de profissionais da área de educação, ou seja, do corpo docente de escolas e faculdades freqüentadas por surdos, cujo ofício é, entre tantos outros, refletir sobre questões relacionadas à aprendizagem de seus alunos. Esses educadores confessaram desistir de fazer uso da escrita como uma ferramenta de ensino, pois acreditam na incapacidade intelectual do surdo em desempenhar esta tarefa.

Um evento interessante e incomum destinado à comunidade dos surdos foi realizado pela Igreja Batista da Concórdia. Tratou-se do primeiro *Congresso com*

*Surdos*, cujo objetivo era a promoção de discussões sobre aspectos e dificuldades relacionados aos surdos. O congresso contou com a realização de palestras voltadas para o público jovem, infantil e adulto (pais, professores e intérpretes). Teve a duração de um final de semana e as discussões e palestras foram todas realizadas na própria igreja. A LIBRAS e o português oral foram utilizados durante todo o evento. A escrita surgiu em momentos específicos de registros dos participantes, uso do quadro de apoio nas palestras, orações distribuídas entre os participantes, cartazes informativos e nos certificados. Mais uma vez percebe-se a associação de sinais (desenhados), imagens e escrita no material de divulgação e nos certificados (Figuras 12 e 13).

**Figura 12** – Cartaz do congresso com surdos.

**I CONGRESSO COM SURDOS**

IBC - RECIFE

JANEIRO 2006

**Dia 27 ( Sexta ) - Dia 28 ( Sábado )**  
19:30h      8:30 as 21:00

Palestras

---

Jovem Feliz (Para Surdos)      Criança Feliz (Para Surdos)      Casal Feliz (Para Surdos)

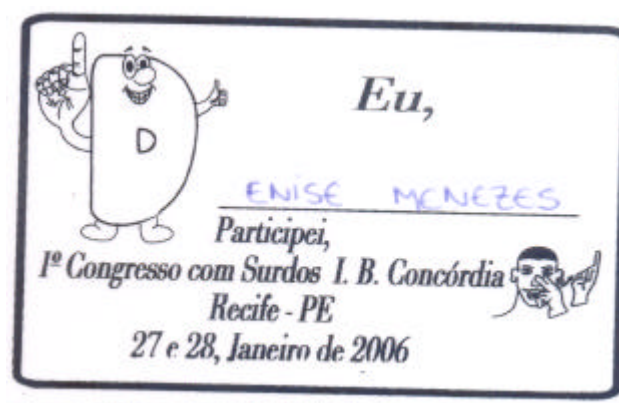
**Palestra para os Pais e Intérpretes**  
Convidado especial: Robson L. Peixoto (Surdo) e grupo de teatro (Surdo) da P.I.B. João Pessoa

INFORMAÇÕES E INSCRIÇÕES  
Igreja Batista da Concórdia  
Rua Vidal de Negreiros, 340 - São José Recife  
(em frente à praça das Cinco Pontas)  
(81) 3224.2122 (81) 9971.2886 (Célio Cabral)  
E-mail: ceamigo1@hotmail.com

VALOR DA INSCRIÇÃO R\$ 5,00

Apoio:

**Figura 13** – Certificado de participação do congresso.



Os gêneros textuais escritos recorrentes nas interações sociais vivenciadas em igrejas, associações, e organizações sociais são listados no quadro 2. O quadro mostra a distribuição dos gêneros utilizados pelos surdos.

**Quadro 2** – Gêneros textuais escritos recorrentes em ambientes sociais.

Gêneros Textuais Escritos utilizados para consumo	Gêneros Textuais Escritos produzidos por surdos
→ Bilhetes comunicativos	→ Bilhetes comunicativos
→ Entrevistas	→ Cartas pessoais
→ Formulários (associações)	→ Formulários
→ Gêneros de circulação urbana e doméstica	→ Gêneros digitais de relacionamento ( <i>orkut</i> , <i>e-mails</i> e <i>chats</i> )
→ Gêneros digitais (sites)	→ Mensagens de celular
→ Gêneros digitais de relacionamento ( <i>orkut</i> , <i>e-mails</i> e <i>bate-papos</i> )	→ Panfletos
→ Gêneros jornalísticos	
→ Gêneros do domínio religioso (muitos encontrados na bíblia)	
→ Legenda em programas televisivos e cinema	
→ Literatura infantil	
→ Mensagens de celular	
→ Panfletos	
→ Romances	

Além dos gêneros textuais já discutidos neste capítulo e em capítulos anteriores, o quadro mostra a ocorrência de gêneros digitais, dentre eles, alguns utilizados exclusivamente para consumo (*sites*) e outros de caráter mais interativo,

produzidos por surdos em interações informais cotidianas. A escrita digital presente nas atividades sociais dos surdos será o tema a ser explorado nas próximas linhas.

## **6.2 Recursos tecnológicos a serviço da interação através da escrita**

O uso da comunicação escrita através de telefones celulares foi mencionado pela grande maioria dos jovens e adultos da comunidade. Alguns dizem, inclusive, que não sabem escrever, mas que fazem uso das mensagens do celular. Vera, de catorze anos, menciona:

“Não sei ler direito, aí quando recebo uma mensagem que não entendo pergunto a palavra a alguém. Às vezes escrevo, sim. Sai tudo errado. Mesmo assim, eu adoro” (*risos*).

O uso de telefones celulares para comunicação através de mensagens escritas é comum entre surdos jovens. Helena, a coordenadora anteriormente mencionada, acredita que o desejo de fazer uso do celular incentiva o aprendizado da leitura e escrita:

“Todos ficam loucos pelo celular. As crianças que têm mais condições, quando vão chegando na 4ª série, pedem aos pais, alegando que já sabem escrever. Assim que começam a escrever querem usar o celular para mandar mensagens. A gente tem que ter certo controle pra não atrapalhar a aula. Essas coisas normais de qualquer escola”.

Além do uso do celular, a comunicação através de outros gêneros textuais digitais é intensamente presente na comunidade de surdos do Recife. Todos os participantes entrevistados e todos os que ajudaram com informações oferecidas em conversas informais relataram o intenso uso dos *e-mails* e bate-papos na internet e das mensagens escritas, transmitidas através de telefones celulares por parte dos surdos. O uso desses recursos desperta o interesse em aprender a ler e escrever em crianças e adultos, quando passam a entender os benefícios destes veículos de comunicação. Uma professora de jovens surdos enfatiza a motivação pelo uso da escrita causada por recursos digitais e aponta um aspecto interessante na comunicação entre surdos e ouvintes. Segundo a professora, os surdos demonstram ter mais dificuldade em interagir com em ouvinte, via textos digitais, do que com outro surdo, mesmo que esse ainda não seja fluente no português. Interagir com fluentes na língua portuguesa faz o surdo ter que lidar com um léxico mais variado e com a sintaxe do português.

“Agora com a história do bate-papo e dos celulares que tem torpedos, eu os vejo se interessando um pouco mais em saber escrever determinadas coisas. Para poder quando for enviar, a pessoa entender o que é que ele quer dizer, principalmente quando eles se comunicam com ouvintes. Muitos alunos vêm com o torpedo para mim de um ouvinte e pergunta: *Que palavra é essa aqui? Isso aqui significa o que?* Porque às vezes é um termo, é uma gíria em português que eles não estão habituados então à gente diz para eles. Aí eles gravam e depois podem utilizar também com outros”.

Dona Flávia, a mãe de Carlinhos (surdo de 17 anos), em conversa sobre o uso de textos digitais por parte de seu filho, menciona a internet como via de aprendizagem e comunicação. Para ela, através da leitura, seu filho se torna ciente do que acontece no mundo, e os textos que circulam na internet despertam seu interesse. Entre seus filhos, ele, o único surdo, faz mais uso da leitura e da escrita, pois não pode contar com o acesso a informações através da linguagem oral.

“Na nossa família, acho que Carlinhos é quem mais se interessa em aprender a ler. Com certeza, ele é capaz de querer mais do que todo mundo, porque passa muito tempo na Internet. Se deixar, é o dia todo! Assim que ele acorda, vai direto para o computador. Quando deixa o computador, vai para a televisão. Eu acho que ele é quem aprende bem mais, porque sempre, sempre precisa da leitura pra poder entender alguma coisa. E os outros filhos não...às vezes estão lendo, às vezes não”

A comunicação e a informatização através da escrita digital parecem ser freqüentes entre surdos de todas as idades. Os gêneros digitais de relacionamento, *orkut* e os bate-papos são os preferidos dos jovens, porém freqüentados também por adultos. Os *e-mails* e os *sites* são utilizados por adultos e jovens. Os relatos ilustram:

“Eles usam freqüentemente a leitura porque hoje eles já foram introduzidos no mundo tecnológico. Toda comunicação deles é por torpedos, no celular, e por e-mails. Então, eles usam diariamente” (*intérprete de LIBRAS*).

“O uso da internet é constante, é sistemático, todos os dias. Você entra, é impressionante. Os pais ficam tentando controlar porque se deixar, e se não tivesse essa coisa do cansaço e do dormir, era 24h sem parar. Isso acontece com a maioria dos adolescentes ouvintes também” (*professora de surdos adolescentes*).

Carlinhos (17 anos) diz que o usa constantemente a Internet. Afirma gostar muito de interagir socialmente através de *chats* e *orkut*, e confessa que, apesar de

acreditar que isso possa ser útil ao seu desenvolvimento na escrita, este não é o motivo pelo qual faz uso intenso dessa tecnologia:

“Adoro a internet! Uso todo dia e sou capaz de ficar horas conectado. Deve ser importante pra meu desenvolvimento na escrita, mas, na verdade, nem penso nisso...uso porque adoro”.

No mundo atual, o uso da internet para fins comunicativos é constante na sociedade de ouvintes, principalmente entre jovens. Obviamente, este fenômeno não emerge apenas em comunidades de surdos. O mundo virtual é primordialmente intermediado pela escrita, e além de servir como fonte abrangente de informações abre espaço para interações nos mais diversos gêneros textuais, para surdos e ouvintes. No entanto, o uso social que os surdos fazem desta ferramenta, intermediada primordialmente pela escrita, merece ser enfatizado: por este ser um recurso de uso espontâneo entre jovens surdos, que viabiliza encontros e diálogos sociais, deveria ser considerado por educadores como alternativa para o trabalho, em ambiente escolar, da leitura e da produção escrita.

Atualmente, a pesquisa em *sites* informativos e científicos está presente em atividades acadêmicas de escolas e faculdades freqüentadas por surdos. Muitas das instituições investigadas dispõem de laboratórios de informática, mas nem sempre, são utilizados em atividades escolares sistemáticas. Ou seja, os computadores estão à disposição para os alunos livremente os usarem, mas não é elaborado, pelo corpo docente das instituições, um planejamento didático que usufrua destes equipamentos. Diante da limitação que cidadãos **não** usuários do português oral encontram no acesso à informação e, conseqüentemente à cultura nacional (isto porque, das duas modalidades da língua utilizadas socialmente, fazem uso apenas de uma, a escrita, o que quantitativamente já indica desvantagem), e considerando o intenso uso social de gêneros textuais digitais entre jovens surdos, dever-se-ia considerar a inserção destes gêneros em atividades cuidadosamente planejadas por educadores e exigidas como requisito acadêmico. Esta sugestão também se aplica aos gêneros digitais utilizados para a *comunicação diária e informal* (*sites* de relacionamento, bate-papos e *e-mails*). Sem dúvida, o uso desses gêneros em ambiente educacional, ajudará a despertar o interesse de crianças e jovens surdos para o aprendizado de um uso social e intenso da leitura e da escrita.



Roberto é um adolescente surdo (16 anos) e lamenta a falta de um computador em sua casa. Expressa seu desejo de adquirir um, e diferente de Carlinhos, Roberto traz em seu argumento a importância desse equipamento para seu aprendizado de leitura e escrita:

“Eu quero que meu pai compre um computador porque me comunico melhor com os meus amigos pela Internet. Também à medida que vou lendo no computador as mensagens, vou aprendendo mais”

O *site* de relacionamento mais freqüentado por jovens e adultos surdos é o *orkut*. Consta de um programa virtual de encontro social. As pessoas se cadastram no programa, disponibilizam algumas informações sobre sua vida, suas atividades e seus interesses, que ficam visíveis numa página virtual denominada *perfil*. Através do programa, as pessoas entram em contato com várias outras, formando um *banco de amigos virtuais*. Uma das atividades do *orkut* é deixar recados e mensagens para os amigos virtuais. Além disso, as pessoas se integram em *comunidades virtuais*, fundadas pelos próprios integrantes do programa. Cada comunidade se organiza sobre um assunto específico, e nelas se discutem questões de interesse de seus membros. O *orkut* foi criado nos Estados Unidos e tornou-se popular no mundo inteiro, nos últimos anos. Muitos surdos, entre jovens e adultos que participaram deste estudo, fazem uso diário do *orkut* para se comunicar com antigos amigos, fazer novos amigos e discutir interesses da comunidade de surdos. Este tipo de comunicação aparenta ser um espaço freqüente de interação intermediada pela escrita.

As temáticas discutidas nos fóruns de comunidades virtuais freqüentadas por surdos são variadas. Assuntos relacionados à educação de surdos, problemas afetivos, dificuldades sociais, novidades em recursos tecnológicos desenvolvidos para pessoas surdas, entre tantos outros, emergem em conversas entre um número diverso de pessoas surdas e ouvintes. Estas comunidades tornam-se verdadeiros espaços de interação. Alguns exemplos destas interações:

**“Nova comunidade: Surdos Universitários!!** 16/07/2005 13:30  
convidando vocês, os surdos q fazem o ensino superior ou pretendem fazer,  
p participar da comunidade Surdos Universitários. p ver a comunidade  
Surdos Universitários, clique no link abaixo:  
<http://www.orkut.com/Community.aspx?cmm=3448552>

divertam-se e divulguem!  
um abraço =D”

**“Preciso da ajuda de vocês** 20/08/2005 18:18

Pessoal,

Tenho uma colega no trabalho e descobri recentemente que sua irmã é surda-muda. Ela foi criada pela mãe que, por falta de informação, criou a filha totalmente isolada dentro de casa. Por este motivo, a menina (atualmente é uma mulher já adulta) nunca aprendeu a ler ou a conversar por sinais. Ela fica o dia inteiro em casa (sua mãe já é falecida e ela é criada por esta colega que falei), sem fazer nada, pois não pode ver TV nem consegue se comunicar com outras pessoas por não entender nada. Peço a ajuda de vocês para nos indicar como poderíamos ajudar esta pessoa a ser interada à sociedade agora, depois de adulta. Existe alguma instituição aqui que possa ajudá-la? Caso saibam, coloquem, por favor, neste tópico. Agradeço desde já a ajuda (muito bem vinda) de vocês. Beijijos...”

**“Festa de 20 anos da AASPE** 16/10/2005 19:30

CONTA!!! Eu não fui na festa, soube que foi um sucesso, mas conta mais, eu quero saber de DETALHES!!!

Por favor fale TUDO aqui... todo mundo quer compartilhar!!!

abraços”

**Curso de libras** 05/09/2005 06:14

Oi! alguém pode me informar sobre o curso de libras? Início, local, essas coisas. Gostaria muito de fazer.

30/10/2005 08:07

oi! tem curso de libras no NIAMS. você pode ligar 3221-1693

Em fóruns deste tipo, os integrantes da comunidade entram e respondem, caracterizando uma interação verbal não instantânea (pois a resposta não vem logo em seguida. Os membros da comunidade entram na página de fórum para responder quando estiverem conectados ao *orkut*. Não necessariamente na mesma hora, ou no mesmo dia).

Além do espaço para discussões, o *orkut* oferece opções de comunicação rápida, através de pequenos recados e mensagens. Anotações deste tipo foram utilizadas para viabilizar encontros entre a pesquisadora e os surdos da comunidade. Alguns exemplos:

“Ola Denise,

Claro sim lembro voce. Que bom me encontrou meu perfil. :) Ainda estou aqui Porto Alegre, eu ja fui mes de outubro pra Recife somente 2 semanas, por causa festa da ASSPE. :) Voce ta bem?? Beijijos”

“Oi faz muito tempo né?

to aqui ainda vivo... uheuheuhe =P

eu sei q sempre fui pirralho...hahaha quem sabe se eu sou pirralho ainda!

=PP

pode adicionar, mas já está adicionado! ;)”

“Denise!! Já separei as camisas!  
 Segunda-feira vou fazer uma "Exposição dialogada" na FACHO! Começa às  
 16:30 hs...Você assistiu o programa Cinema 11 sobre a entrevista da  
 campanha? Vai passar agora no reprise 13:30hs (no TVU!)  
 Beijão!”

O sucesso da interação social através do *orkut* e de bate-papos entre jovens e adultos surdos pode ser explicado com base em alguns argumentos encontrados nas conversas com surdos, professores e pais. Uma professora do ensino fundamental e médio acredita que, pelo fato da escrita utilizada em gêneros digitais de interação ser diferenciada do padrão formal do português ensinado em escolas e encontrado em alguns outros gêneros textuais (como em livros, jornais, revistas, por exemplo), o surdo encontra-se mais livre para produzir textos com características típicas de sua escrita. Segundo a professora, *“na internet, a produção escrita é menos rígida, existe uma flexibilidade maior e isso favorece ao surdo, pois ele se sente menos diferenciado dos demais interlocutores”*. Conta ainda, que, por algum tempo, houve um movimento na comunidade (iniciado por surdos adultos) que preconizava o uso do português da norma culta, seguindo a gramática ensinada em sala de aula, nas conversas de bate-papo virtual, *e-mails* e inclusive mensagens de telefones celulares. O argumento dos mobilizadores dessa corrente era que, devido às dificuldades que os surdos apresentam no aprendizado da leitura e escrita, não deveriam se adaptar ao uso *‘incorreto’* do português e sim, treinar o máximo possível, a escrita *‘correta’*. Obviamente, este movimento não teve sucesso. Primeiro por ser impossível se contrapor a uma escrita que emerge nos gêneros digitais de forma espontânea, entre surdos e ouvintes de todo o Brasil. E segundo, porque esta forma especial de se usar a escrita virtual é justamente o que existe de mais atraente para surdos, que, na sua grande maioria, conservam uma auto-imagem de escritores não competentes. Um surdo universitário explica:

“Parece que a internet dá liberdade, a gente pode fazer o que quiser. É livre. Não precisa se preocupar com o português perfeito ou não. O importante é se comunicar”.

Assim como este participante, muitos outros apontaram a facilidade de se escrever em textos digitais de relacionamento, por esta ser uma escrita livre de alguns padrões formais do português e ser repleta de características típicas, como por exemplo, a abreviação de termos e palavras.

Mesmo diante dessa liberdade, e de uma suposta uniformidade entre a escrita dos surdos e dos demais internautas, muitos surdos afirmaram que não é difícil perceber quem é surdo e quem é ouvinte através dos textos digitais. Apesar da grande maioria dos surdos referir-se à internet como um veículo importante de comunicação com ouvintes (principalmente com aqueles que não fazem uso da LIBRAS), e constatarem que essa interação favorece à inserção do surdos no mundo dos ouvintes, poucos preferem tê-los como interlocutores na comunicação via textos digitais. Contam que os surdos compreendem melhor a escrita do surdo, facilitando a interação verbal. Com base nestes relatos, fica claro que a flexibilidade encontrada na escrita em gêneros textuais digitais atua como um facilitador para a participação dos surdos pelo fato de quebrar padrões da escrita formal, mas não por trazer um padrão semelhante ao padrão de escrita produzido pelos surdos.

Os *e-mails* e bate-papos eletrônicos produzidos por indivíduos ouvintes (que também usam a linguagem oral) trazem traços característicos da fala. São textos denominados de híbridos, que, apesar de se apresentarem de forma escrita, trazem peculiaridades de textos orais (e vice-versa), fazendo-nos acreditar cada vez menos numa dicotomia entre fala e escrita (BRONCKART, 1999; BARTON; HAMILTON, 2000; MARCUSCHI, 2002, 2005). No caso dos textos híbridos produzidos pelos surdos, é diferente. A mistura não está relacionada a *duas modalidades da mesma língua*, mas ao fato de existirem *duas línguas* em questão. Ao invés do português na modalidade oral, o surdo utiliza uma outra língua manual (LIBRAS). Dessa forma, o caráter híbrido de seus textos digitais oferecem características típicas de conversações rotineiras em seu dia a dia na LIBRAS. Era de se esperar a presença da influência de traços lingüísticos da LIBRAS na escrita do português produzida por surdos. Esta fusão entre as duas línguas aparece como traço característico da produção textual do surdo. Alguns estudiosos que investigaram os padrões encontrados na produção escrita do surdo acreditam na influência de sua primeira língua, a LIBRAS, na produção escrita da segunda, o português (FERNANDES, 1990; FERREIRA-BRITO, 1995; GÓES, 1996; ALVES, 2002).

Alguns trechos retirados de salas de fóruns e recados do *orkut* podem ilustrar a escrita de surdos. O primeiro é um recado produzido por um surdo adulto, e destinado a outro surdo (também adulto):

“Olá Dodô. Estou muito feliz sua criatividade para fazer criar nova da empresa apoio para educação de surdos. Parabéns. Deus vai sempre ajudar de você para seu caminho da vida e seu trabalho. Não pode fazer deixa. OK. Abraço seu amigo de coração”

Outro texto, de um surdo universitário, retirado de um *email* destinado a pesquisadora, ilustra a escrita característica de um surdo usuário de LIBRAS:

“Denise,  
 Desculpe demora pra resposta. :) Depois vou manda para voce sobre de proposta dentro de universidade para aprender de LIBRAS. Agora estou correndo muita coisa para fazer, por causa meu trabalho universidade esta Greve, aproveita vou fazer outra coisa e tambem tenho fazer prova de mestrado, so falta ultimo é entrevista. Quando chegar minha ferias, nos podemos encontrar para conversa sobre de projeto de disciplina de LIBRAS. ok!!! Qualquer duvida me escreve. :) Beijos”

Um surdo, estudante da FACHO, expõe seus argumentos para justificar a escrita característica dos surdos. Em suas palavras:

“A maioria dos surdos usa a língua de sinais pra acompanhar o que escreve. Ele transcreve a língua de sinais, transcreve igual ao pensamento deles. Ele transcreve o pensamento de LIBRAS para o português. O surdo não pensa na estrutura do português ele pensa na estrutura da língua de sinais. Têm alguns surdos que escrevem de forma diferente: o português puro, que é diferente da LIBRAS. Têm alguns sim. Mas muito poucos. Às vezes eu leio o que um amigo escreveu. É igual a LIBRAS. Quando eu leio, eu sei que é igual porque também sei LIBRAS. Quando mostro pra um ouvinte, ele não entende e diz: – *Eu não entendi nada do que ele escreveu.* Essa é a escrita dos surdos igual LIBRAS”.

Diversas são as questões emergentes desta situação. Primeiro: Como este fenômeno (esta produção híbrida) *interfere* na vida dos surdos? E como eles ‘enxergam’ essa interferência? Qual seria o melhor posicionamento a respeito do assunto: a forma peculiar de escrita do surdo deve ser entendida e aceita como *variação* da escrita do português ou se deve preconizar o ensino da gramática do português para que os surdos se tornem verdadeiramente bilíngües? A natureza dessas questões é bem complexa e polêmica.

A percepção deste fenômeno não está documentada apenas em estudos científicos, mas aparece também nas palavras de surdos usuários do português na modalidade escrita (como exemplificado através do último depoimento) e ouvintes membros da comunidade. Decorrente desse fato, nota-se um outro fenômeno interessante. Muitas vezes, por propósitos comunicativos, a escrita produzida (por surdos ou ouvintes) destinada ao consumo de surdos aparece em eventos sociais

de letramento, trazendo uma estrutura especial, que não se caracteriza no português, e que se assemelha à estrutura da LIBRAS. Esta *forma diferente de se escrever o português* surge em diversas práticas de letramento social. A seguir, este assunto será discutido com base nos exemplos de textos recolhidos em eventos sociais que caracterizam o uso da escrita híbrida.

### 6.3 A influência da LIBRAS em gêneros textuais escritos em português

Em diversas situações sociais da comunidade, se encontra a produção (muitas vezes por parte de ouvintes) de uma escrita que será aqui denominada, para fins analíticos, como *português com influência da LIBRAS*. Nas salas de aula dos cursos oferecidos na igreja, onde o uso da leitura e da produção escrita não é considerado objetivo acadêmico, e sim, um veículo de transmissão das mensagens religiosas, os professores quase sempre escrevem da forma que consideram mais apropriada para a compreensão dos surdos. Por exemplo, no comando de uma atividade para ser realizada em casa, escreve-se no quadro: *‘Atividade: fazer casa’*. Uma professora ajudante da igreja lamenta ainda não ter domínio suficiente da LIBRAS para usar a escrita do português da maneira que eles entendam melhor, que facilite a comunicação. Em seu relato, a instrutora deixa claro que objetiva tornar-se fluente na LIBRAS não apenas para ter mais um veículo de comunicação com surdos, mas para que possa *aprimorar* sua escrita destinada a eles. Partes de seu depoimento mostram, com clareza, suas concepções:

“Eles não usam artigo, não conjugam os verbos, não usam preposição e outras coisas. Então nós não usamos também. A gente queria colocar um aviso lá que seria assim: *Que bom ter vocês novamente*, então, eu coloquei assim: *Bom ver vocês outra vez*. Mas ainda não está bom. Acho que na linguagem deles seria: *Outra vez bom ver vocês*. Eu não consigo ainda essa passagem”.

“Ou seja, a gente não coloca preposição, artigos, a gente não conjuga os verbos. Você me pediu um exemplo, né? Tem outro: A gente queria botar num cartaz o que podemos fazer na igreja e o que não podemos fazer. Pra salinha das crianças. Daí a gente colocou: *Pode fazer. Não pode fazer*. Porque se fôssemos explicar no cartaz: essas coisas não podem se feitas na igreja, e essas podem, eles não assimilam. Na realidade acho que pra eles, ainda deveria ser: *Fazer pode. Fazer não pode*. Ou não... talvez: *Não fazer pode*. Está vendo? Eu ainda não sei direito. Não sou boa em LIBRAS”.

Um exemplo do uso da escrita do *português com influência da LIBRAS* encontra-se em panfletos e informativos da igreja, destinados à população surda.

Para os produtores do material, partindo do princípio que o objetivo é comunicar, as formas de se registrar a escrita tornam-se legítimas (Figuras 14 e 15).

**Figura 14** – Panfleto informativo da Igreja Capunga.



O panfleto da figura 14 foi confeccionado com o objetivo de divulgar a ideologia da igreja e atrair novos adeptos à suas práticas. O público alvo foi a comunidade de surdos, pois esta população cresce a olhos vistos dentro da igreja. O número de adeptos surdos e a quantidade de atividades destinadas a eles vem aumentando nos últimos anos em algumas igrejas da cidade, que fazem, ao menos, o mínimo de esforço para se adaptar às diferenças lingüísticas desta população e receber, de forma atraente, integrantes usuários da LIBRAS. Não é por acaso, que a população surda escolhe essas igrejas para constituir o espaço onde poderão desenvolver sua religiosidade.

Outro exemplo que ilustra o assunto em questão é mostrado na figura 15. A fotografia foi registrada em uma das salas de ensino religioso destinadas aos adultos surdos. O cartaz aderido ao quadro de avisos indica, de forma eficiente que o lixo deve ser inserido no lixeiro, e que de forma alguma deve ser posto ao chão. Os

organizadores do curso preconizam que o importante é que a informação seja transmitida, e não que a escrita obedeça às normas cultas do português.

**Figura 15** – Quadro na sala de aula dos adultos (EBD Igreja Capunga).



As mudanças no português escrito, encontradas em alguns gêneros textuais escritos recorrentes na comunidade de surdos investigada neste estudo, são determinadas por objetivos comunicativos e enfatizam o caráter dinâmico, cultural e híbrido dos gêneros textuais. De uma maneira geral, sabe-se que descrições de características típicas como estas, emergentes de funções sociais específicas da escrita, revelam informações sobre a escrita *em uso* numa comunidade, e por isso, devem ser consideradas e estudadas. Como discutido em capítulos anteriores neste trabalho, a compreensão sobre os diversos usos da escrita social deve servir como um ponto significativo de partida para a elaboração de projetos didáticos que visam o ensino da leitura e da produção escrita. Desta forma, otimiza-se à formação de leitores e escritores competentes nas práticas sociais de letramento (BRONCKART, 1999; MARCUSCHI, 2002, 2005; BAZERMAN, 2005).

No entanto, a situação aqui exposta não aparenta ser simples. As mudanças encontradas no português escrito manifestado em diversas interações comunicativas entre surdos e ouvintes podem gerar polêmica, quando consideradas na elaboração de estratégias escolares. Surgem alguns questionamentos, como: Será que a forma específica de escrita dos surdos usuários de LIBRAS, ou seja, o *português com*



*influência da LIBRAS*, deve ser utilizado e incentivado em ambiente escolar? Se o objetivo das escolas bilíngües para surdos é o ensino formal do português para que através do uso dessa língua o surdo participe ativamente da sociedade majoritária (de ouvintes), adquirindo parte de sua cultura, será que o uso do *português com influência da LIBRAS* deve ser considerado e incentivado nas atividades escolares? Desta forma, estar-se-ia dificultando o ensino do português escrito?

Alguns educadores participantes deste estudo acreditam que apenas através do aprendizado da estrutura da língua portuguesa o surdo pode ser considerado bilíngüe. No entanto, enxergam de forma positiva o uso de uma escrita flexível (*português com influência da LIBRAS*) em ações comunicativas intermediadas pela escrita, ainda que essa escrita surja em ambientes escolares. Isso, desde que, os **objetivos** para o uso de cada uma das formas da escrita estejam claros tanto para os professores, quanto para os alunos. Em outras palavras, quando o propósito é ensinar a ler e escrever, é preciso fazer uso da gramática do português, considerando, obviamente, as variações individuais dos gêneros utilizados nas diversas situações sociais. Mas quando o objetivo é se comunicar com os surdos, acreditam que a melhor maneira de atingi-lo, é através da forma de escrita que melhor comunica, ou seja, o *português com influência da LIBRAS*. Esta concepção sobre como a escrita deve ser utilizada em interações ocorridas em ambiente educacional foi cuidadosamente explicada por alguns educadores, após confirmarem fazer uso das características típicas da escrita dos surdos. Uma professora do ensino fundamental e médio justifica:

“Quando a gente escreve do jeito deles, eles entendem bem mais rápido. Por isso, quando quero botar algum aviso no quadro, ou mandar algum recado pra eles, escrevo assim mesmo. Mas quando estou trabalhando o ensino do português, claro que não faço isso. Ensino a estrutura do português mesmo”.

Nem todos os educadores pensam dessa forma. Alguns, ainda que acreditem que a forma da escrita do surdo deve ser respeitada e não deve ser encarada como um ‘erro’, mas sim, uma variação; ainda que defendam a aceitação de uma maneira peculiar de escrita do surdo como critério não discriminador na inserção dos surdos em mercado de trabalho (através de concursos) ou no ensino superior (no

vestibular)<sup>17</sup>, **não** recomendam o uso deste tipo de escrita **por professores** em ambiente escolar, argumentando ser este, o espaço para a aprendizagem do português propriamente dito.

Esta discussão pode estar presente em congressos e fóruns realizados por profissionais da Educação, Fonoaudiologia e Lingüística. No entanto, nas comunidades de surdos, em situações específicas, cuja função comunicativa da escrita é clara entre os interlocutores, parece não haver dúvida: a melhor forma de interagir através da escrita com surdos é escrevendo como eles escrevem. É desta forma que também pensam as pessoas que interagem intimamente com surdos usuários de LIBRAS: seus familiares.

O uso da escrita em interações familiares pode ser bem comum entre ouvintes. Muitas são as situações cotidianas que demandam o uso de recados, bilhetes e anotações para tornar viável a comunicação entre parentes. Além do diálogo através da escrita, várias outras situações típicas do ambiente familiar requerem o uso de gêneros textuais escritos, como por exemplo, ao se cozinhar seguindo receitas escritas, ao se corresponder através de cartas ou telegramas, ao se receber contas a serem pagas ou informativos sobre o condomínio, entre tantas outras. A escrita está intensamente presente nos lares e nas interações familiares, seja dos ouvintes, seja dos surdos. Entretanto, a forma como a escrita emerge em ambiente familiares de surdos, e os significados a ela atribuídos, podem conter aspectos peculiares. Algumas destas peculiaridades serão tratadas no item a seguir.

#### **6.4 Interações mediadas pela escrita em ambientes familiares**

Em visitas a ambientes familiares de surdos, realizadas neste estudo, percebeu-se uma alta ocorrência da comunicação entre membros da família através da escrita. Provavelmente, o uso freqüente da escrita em interações diárias está relacionado ao fato de que nem todos os parentes próximos dos surdos dominam a LIBRAS, dificultando assim interações em situações típicas de uma rotina familiar.

As queixas dos surdos sobre a falta de uso da LIBRAS por parte dos parentes próximos não são poucas. Alguns relatos exemplificam um discurso comum entre os usuários da LIBRAS:

---

<sup>17</sup> Como mencionado anteriormente, existe legislação nacional vigente que defende a presença de intérpretes da LIBRAS em concursos públicos e vestibulares afim de que seja garantido ao surdo a análise semântica de sua produção escrita, minimizando a análise sintática.

“Minha família não se acostumou com a língua de sinais. Só minha mãe que sabe um pouquinho” (*surda adulta*).

“Meu pai sabe muito pouco, minha mãe sabe mais. Ele sabe coisas como: sinal de namorado, de mãe, de pai, de amigos... Ele sabe muito pouca coisa” (*surdo adolescente*).

“Minha mãe é que sabe um pouquinho de língua de sinais, meu pai não sabe nada. É muito difícil. E meus irmãos também sabem pouco. Isso dificulta a conversa em casa, mas eu já me acostumei” (*surdo adulto*).

Geralmente, em conversas com a pesquisadora, após a reclamação, os surdos mencionavam o uso da escrita como alternativa para que a comunicação com seus parentes pudesse ocorrer. Diante das possibilidades utilizadas por todos da família (fala, LIBRAS e escrita), esta seria o ponto de interseção, que muitas vezes, viabilizaria a interação.

“Eu sempre uso a escrita para dizer alguma coisa que eu preciso lá em casa. Porque nem todo mundo sabe LIBRAS, né? E também eu não sei falar” (*surda adulta*).

“Minha mãe sabe um pouco de LIBRAS, meu pai não. Quando meu pai não entende alguma coisa ele pergunta a minha mãe. Se minha mãe não estiver em casa, ele manda eu escrever ou escreve pra mim” (*surda adulta*).

A falta de investimento no aprendizado da LIBRAS por parte de alguns familiares é uma crítica, também, dos educadores e de outros ouvintes membros da comunidade. Uma voluntária do trabalho com surdos realizado numa das igrejas investigadas faz um desabafo:

“Os pais praticamente não usam a linguagem de sinais com eles dentro de casa. Eles têm um hábito familiar, uma linguagem familiar. Muitas vezes, pela falta de procura da LIBRAS, pela falta de contato com outros surdos, pela falta de aceitação, eles desenvolvem uma linguagem familiar. Comunicam-se de alguma maneira. Por gestos, mímica, enfim, não necessariamente a LIBRAS”.

Como discutido anteriormente neste estudo, o fato deve estar relacionado à dificuldade encontrada pela família em aceitar a surdez e o uso de uma língua diferente da sua por parte do filho surdo. Nem sempre, o uso da LIBRAS e a inserção na comunidade de surdos são vistos com relevância pela família. A forma como a família é apresentada às mudanças nas práticas familiares que um filho surdo traz e aos procedimentos que devem ser levados em consideração com

relação ao desenvolvimento educacional e social da criança surda, às vezes, deixam espaço para dúvidas, que geram, posteriormente, ausência de investimento. Mais uma vez, percebe-se a importância de uma orientação e suporte à família desde o diagnóstico da surdez, pois esse tipo de intervenção pode definir a forma como a surdez e a LIBRAS vão ser posteriormente vivenciados.

Neste cenário, onde familiares fazem uso fluente de línguas diferentes, atribui-se à escrita o significado de *ligação* entre os dois mundos. É através dela que grande parte das interações acontece. A escrita (ou seja, a viabilidade de interagir) promove o fortalecimento dos laços familiares, aproximando os surdos dos ouvintes não usuários de LIBRAS de sua família. Além da comunicação diária, adolescentes surdos fazem uso da escrita para expressar suas emoções e opiniões em momentos especiais, como discussões familiares, conquistas pessoais, questionamentos, dúvidas, entre outras. A expressão do que pensa, o faz participar efetivamente das relações familiares. Seu José (pai de adolescente surda) e Ana (irmã de outra adolescente surda) retratam, em poucas palavras, o que é percebido e comentado por diversos familiares:

“Ela tem uma vontade imensa de ir para o Rio de Janeiro e a mãe é muito medrosa e não quer deixá-la ir de jeito nenhum. Uma dessas vezes ela tinha se esquematizado todinha pra ir, aí terminou bloqueando, a mãe não deixou. Ela escreveu uma carta para a mãe reclamando muito. Quando ela é contrariada geralmente ela faz uma carta para a mãe dela para reclamar as coisas” (Seu José).

“De vez em quando ela escreve cartas pra gente e entrega. Ela bota no meu quarto quando eu não estou em casa. Por exemplo, quando a gente briga, ela escreve e bota embaixo da porta. Pra minha mãe também faz isso. Ela também sempre faz isso quando quer que a gente saiba o que ela pensa sobre alguma coisa que aconteceu na casa (Ana)”.

O uso intenso da comunicação através de gêneros digitais (*e-mails* e *bate-papos*) minimizou, nos dias atuais, entre surdos e ouvintes, a ocorrência da *carta* para fins de interação. Este fenômeno é visto em diversas sociedades onde a escrita faz-se presente nas interações sociais. No entanto, como mencionado nos últimos depoimentos, a carta ainda é utilizada na comunicação entre surdos e familiares *dentro de seus lares*. É interessante observar que, quando se pergunta aos surdos sobre o uso de cartas para fins comunicativos com pessoas fisicamente distantes (ou seja, pessoas que, ao menos, não moram na mesma casa), as respostas se repetem: quase nunca se escreve carta com esta finalidade.

“Cartas? Há muito tempo atrás eu usava, mas agora só uso a internet” (*surda adulta*).

“Claro que não. Quando quero escrever pra algum amigo, escrevo email. É bem mais rápido e todo mundo tem” (*surdo universitário*).

Entretanto, o uso deste gênero textual aparece nas relações mais íntimas entre surdos e familiares que convivem no mesmo espaço físico. Possivelmente, escrever sobre opiniões e emoções decorrentes das relações familiares não é privilégio de adolescentes surdos. Este tipo de registro, que algumas vezes alcança um destinatário e outras vezes funciona apenas como um desabafo posteriormente ignorado pelo próprio escritor, deve também estar presente do dia a dia de qualquer jovem. Porém, quando este jovem é surdo, talvez não tenha outra forma de dialogar e se expressar em família. E por isso, talvez, este gênero textual apareça com maior frequência e possivelmente, maior importância em suas relações familiares. O quadro 3 lista os gêneros textuais recorrentes em famílias de surdos. Os usos e funções dos demais gêneros mencionados neste quadro foram anteriormente discutidos.

**Quadro 3 – Gêneros textuais escritos utilizados em ambiente familiar.**

<b>Gêneros Textuais Escritos Utilizados para Consumo</b>	<b>Gêneros Textuais Escritos Produzidos por Surdos</b>
→ Bilhetes	→ Bilhetes
→ Cartas	→ Cartas
→ Gêneros digitais	→ Gêneros digitais de relacionamento ( <i>orkut</i> , <i>e-mails</i> e <i>bate-papos</i> )
→ Gêneros digitais de relacionamento ( <i>orkut</i> , <i>e-mails</i> e <i>bate-papos</i> )	→ Mensagens de celular
→ Gêneros do domínio religioso	
→ Gêneros jornalísticos (Entrevistas; Notícias, entre outros)	
→ Legenda em programas televisivos	
→ Mensagens de celular	

O capítulo seguinte oferece alguns comentários adicionais e conclusivos com relação às informações coletadas e apresentadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou investigar o letramento social em uma comunidade de surdos no Recife. Através da observação das práticas sociais (institucionais e informais), que determinam as relações sociais vividas pelos membros da comunidade, foram identificados eventos de letramento freqüentes, assim como diversos significados atribuídos à escrita em diferentes situações. Além disso, foram identificados gêneros textuais escritos recorrentes nas interações do dia a dia da comunidade, incluindo gêneros encontrados em situações de comunicação mais informais, experimentadas geralmente em ambientes familiares ou em eventos sociais de lazer, e em situações onde as relações tornam-se mais formais e menos flexíveis às variações individuais, ou seja, nas instituições educacionais, religiosas e nas associações de apoio social ao surdo.

Dos diversos ambientes sociais explorados, a escola recebe atenção especial por ser o espaço onde a criança surda *adquire sua primeira língua* e passa a vivenciar interações sociais *verbais*, ações comunicativas que se estabelecem através do uso comum de uma língua. Além da função de inserção social através da apreensão de regras e práticas socioculturais (como acontece com crianças ouvintes), para as crianças surdas, o ambiente escolar tem responsabilidades que *antecedem* esta formação. Para a maioria das crianças surdas, a escola tem a função de torná-los usuários fluentes em sua primeira língua e, com isso, promover a formação de uma identidade, tornando-os indivíduos sócio-culturalmente situados.

Além de geralmente viabilizar a inserção em uma comunidade lingüística na qual o surdo terá competência *natural* em participar, a escola também se caracteriza por ser a instituição responsável pelo *ingresso do surdo na sociedade dos ouvintes*. A concepção de que a inserção no mundo dos ouvintes se estabelece através do uso de sua língua na modalidade escrita (o português), é consenso entre membros da comunidade de surdos. E a escola, por ser responsável pelo ensino formal da leitura e escrita, é vista como o veículo para se atingir a cultura dos ouvintes, a cultura da nação. Este intercâmbio cultural é trazido para as salas de aula, onde desde o ensino infantil até o superior se preconiza a formação de indivíduos que possam tramitar entre dois mundos que trazem muitos traços em comum, e muitos outros específicos.

O poder social atribuído àqueles que fazem uso fluente da leitura e da escrita, identificado em sociedades de ouvintes e falantes da língua nativa (KLEIMAN, 1995; GERALDI, 1996; SOARES, 1998; BOTELHO, 2002; GNERRE, 2003; LOPES, 2004) aparenta ter, para os surdos, uma dimensão maior, pois além de ser caracterizado como ícone de desenvolvimento e intelectualidade, *o saber ler e escrever representa também o fazer parte da cultura de seu país*. Este prestígio está associado ao ingresso em instituições escolares, pois ainda que se saiba que indivíduos não alfabetizados fazem uso social da escrita (SOARES, 1998; MARCUSCHI, 2001; LOPES, 2004), o domínio no uso de gêneros escritos não é facilmente atingido quando se trata de indivíduos que não fazem uso do português oral. Diferente dos ouvintes, o surdo, ao fazer uso da escrita social, apreende não apenas *mais uma modalidade comunicativa*, mas sim, *mais uma língua*, numa modalidade que desconhece em sua primeira língua. Ou seja, para interagir e participar do mundo dos ouvintes é preciso saber ler e escrever, e para aprender tais habilidades, é *preciso* freqüentar a escola.

O desafio de ensinar o surdo a ler e escrever parece não ser tão facilmente resolvido pelos profissionais da educação, que se dedicam a encontrar métodos de ensino do português na modalidade escrita que não partam do sistema fonológico da língua (método tradicional). A falta de uma metodologia específica e eficiente para o ensino da leitura e da escrita em escolas de surdos se transforma em uma realidade que caracteriza o surdo como *incapaz* de aprender a ler e escrever. Apesar de estudos científicos apontarem para o contrário, as causas atribuídas às dificuldades deste aprendizado *está centrada no surdo e na surdez*. Com o apoio dos discursos de alguns profissionais, muitos surdos se autodenominam intelectualmente incapazes de atingir o domínio na leitura e na escrita, pelo fato exclusivo de serem surdos, gerando, assim, uma atmosfera desanimadora que serve como um obstáculo para o aprendizado.

Felizmente, cientes da carência de investimento em métodos pedagógicos voltados para os surdos, em alguns ambientes, educadores desenvolvem pesquisas e iniciativas que buscam alternativas mais criativas e satisfatórias, mostrando haver concepções diferenciadas sobre as habilidades de um surdo aprendiz. Muito embora sejam iniciativas ainda experimentais e isoladas, fazem surgir possibilidades, e abrem espaço para discussões.

Os gêneros textuais escritos encontrados em ambientes educacionais para surdos variam em de acordo com as diferentes fases da carreira escolar. Da mesma forma, variam seus significados e funções. No ensino infantil, identificou-se a presença de gêneros destinados ao consumo da escrita, ou seja, à leitura. Quanto à produção escrita, nesta fase, pouco se investe. As razões pela falta de investimento no uso de gêneros textuais destinados à produção da escrita por parte das crianças baseiam-se na concepção de que, nesta fase, a criança deve estar inserida em um programa que priorize o aprendizado da sua primeira língua, a LIBRAS, e não no ensino da segunda língua, o português. Acredita-se que o domínio da LIBRAS e uma visão de mundo ampliada facilitarão no processo de aprendizagem do português escrito, que deve, segundo os educadores, ter início em fase escolar posterior.

Ainda assim, gêneros textuais escritos (destinados ao consumo) são utilizados em atividades escolares no ensino infantil, como por exemplo, *agendas, bilhetes, calendários, listas, contos e fábulas*. Geralmente, esses gêneros têm a função de introduzir a criança ao mundo da escrita, fazendo-a perceber a presença de formas de interação através de uma língua e uma modalidade diferente da comunicação verbal que conhece, a língua de sinais. Para que essa percepção ocorra de forma satisfatória e proporcione futuros usos da escrita, considera-se que a criança precisa ser motivada a esse novo mundo, e por isso, tenta-se associar a leitura a atividades de prazer e interesse infantil.

No ensino fundamental e médio, o cenário torna-se um pouco diferente. Ainda existe predominância de gêneros textuais escritos destinados à leitura, no entanto, a produção escrita recebe espaço significativa nas atividades escolares. Na maioria das escolas, os gêneros textuais escritos, destinados à leitura e à produção escrita, que permeiam as atividades e interações verbais, são os mesmos tipicamente encontrados em escolas de ouvintes. Como exemplo de alguns desses gêneros, pode-se mencionar: *agendas, contos, fábulas, gêneros digitais, gêneros jornalísticos*, entre outros. Provavelmente, isto ocorre porque a escolha dos gêneros textuais escritos, que devem ser trabalhados em ambiente escolar, parece estar, prioritariamente, relacionada a suas funções didáticas. Ou seja, a escrita utilizada na instância educacional obedece aos padrões definidos para realização de propósitos acadêmicos, sejam os estudantes surdos ou ouvintes.



Apesar do panorama geral da situação, algumas iniciativas isoladas foram identificadas. Em algumas escolas desenvolvem-se trabalhos alternativos através do uso de práticas da escrita recorrentes nas *comunidades de surdos*. Um exemplo é o uso de *bilhetes* em atividades da rotina escolar. A idéia de se trabalhar tal gênero textual surge na ocorrência freqüente de eventos comunicativos, em interações diárias, através de bilhetes entre surdos e ouvintes não usuários da LIBRAS. Os surdos, por fazerem uso de uma língua manual ainda não divulgada e conhecida pela maioria dos ouvintes de sua sociedade, freqüentemente encontram-se em situações de interação social através da escrita. Geralmente, são bilhetes rápidos, com características de uma conversação informal e objetiva. Ao bilhete escrito é atribuída a função de viabilizar conversas rápidas e necessárias em atividades sociais constantes. Devido à alta ocorrência desse tipo de escrita na vida dos surdos, surge em ambiente escolar a realização de atividades contextualizadas para que, esse tipo de situação, seja cada vez mais familiar ao surdo. Iniciativas isoladas mostram haver pouca investigação sobre os usos de letramento social nas comunidades de surdos para que os gêneros recorrentes nas interações sociais desta comunidade possam ser trabalhados em contexto escolar.

Um aspecto interessante sobre a motivação dos alunos (principalmente os principiantes) para a leitura foi a presença de imagens e figuras associadas aos textos. A preferência de textos com imagens é identificada em alunos de diversas faixas etárias e pode estar relacionada à ajuda que as imagens fornecem para a compreensão do texto. Além disso, devido à perda da audição, a visão, possivelmente, torna-se uma via receptiva bem utilizada por surdos. Esta informação é rica no sentido de sugerir aos educadores a escolha de texto associados à imagens para trabalho escolar, principalmente no início do processo de ensino da leitura. A internet pode ser uma fonte valiosa de textos com essas características e, por isso, vem sendo considerada como alternativa por alguns educadores de crianças surdas.

O acesso dos surdos às universidades de nossa cidade ainda é assunto carente de muito investimento. Apenas uma faculdade da região atua com uma proposta diferenciada, que permite ao surdo freqüentar um curso superior utilizando a LIBRAS, além do português escrito, sem custo adicional. A luta para melhores condições de ensino superior para o surdo parece ser pautada por aspectos sociais, políticos e jurídicos, e apesar dos esforços já realizados, poucos são os resultados.

Os gêneros textuais escritos, identificados nas relações acadêmicas que envolvem alunos surdos inseridos no ensino superior, não foram diferentes dos que tipicamente se observam em ambiente universitário (de uma forma geral). Gêneros como *artigos científicos, monografias e seminários* são amplamente utilizados por alunos surdos e ouvintes. Não se percebeu a ocorrência de gêneros utilizados *apenas* pela população de surdos. Possivelmente, o uso da escrita em universidades e faculdades tem a função central de viabilizar o acesso a informações científicas, ajudando na formação de profissionais em diversas áreas. Não existe ênfase no ensino da escrita voltada para usos sociais, mas sim, no desenvolvimento das habilidades em gêneros textuais (escritos ou não) úteis para a formação de profissionais especializados. Para esses propósitos, não se espera objetivos acadêmicos diferenciados para surdos e ouvintes, pois, todos os alunos envolvidos no programa devem, igualmente, atingir os requisitos para se tornarem profissionais.

Apesar da igualdade de pré-requisitos acadêmicos vigorar entre surdos e ouvintes engajados no ensino superior, as dificuldades não são as mesmas. Alunos surdos relatam dificuldades relevantes na leitura e na produção escrita *na maioria dos gêneros textuais* dos quais fazem uso. Alguns professores afirmam utilizar estratégias alternativas que ajudem os surdos nas atividades que envolvem a leitura e a escrita no português, como por exemplo, o uso de intérpretes em avaliações, ou o debate sistemático de textos científicos para que facilite a compreensão. Ainda assim, afirmam ter o mesmo rigor, entre surdos e ouvintes, nos critérios necessários para a aprovação nas disciplinas. Os alunos surdos também tentam encontrar estratégias que compensem suas dificuldades de leitura e escrita, pedindo ajuda dos colegas e familiares, dedicando-se às pesquisas requisitadas, pois acreditam que o domínio desta ferramenta abre espaço para oportunidades profissionais e crescimento pessoal, inserindo-os também na cultura dos ouvintes. Apesar do sentimento comum, entre estudantes surdos, de incapacidade em desenvolver habilidades de leitura e produção escrita, os alunos mostram-se motivados a superar suas dificuldades pela importância que atribuem ao domínio do português escrito em sua vida pessoal e profissional.

Ao se observar a escrita que circula nas interações sociais vividas pelos surdos em outras instituições ou práticas sociais, percebe-se, novamente, a ocorrência relevante de gêneros textuais que apresentam funções específicas de

*comunicação entre usuários de línguas diferentes*. A interação entre surdos usuários de LIBRAS e ouvintes usuários do português, geralmente, se estabelece através da escrita. O uso de *bilhetes, anotações e recados* comunicativos faz parte de uma grande parcela das atividades sociais dos surdos. A escrita recebe a função de conectar dois mundos culturais dos quais os surdos fazem parte, pois, possibilita interações verbais entre surdos e ouvintes.

Um fenômeno interessante, observado em gêneros textuais recorrentes nas interações sociais entre surdos e ouvintes, é a tentativa dos ouvintes da comunidade em *escrever da mesma forma que os surdos escrevem* com o objetivo de aperfeiçoar a comunicação entre eles. Como foi visto neste estudo, os surdos apresentam características específicas em sua produção escrita, provavelmente, provenientes da influência da LIBRAS, sua primeira língua. Dessa forma, alguns ouvintes da comunidade (incluindo professores) acreditam que, ao reproduzir, em sua escrita própria, as peculiaridades encontradas na escrita dos surdos, estarão contribuindo para a compreensão dos surdos sobre os sentidos dos textos. Foram encontrados panfletos informativos, cartazes e escrita em quadros de sala de aula, todos produzidos por ouvintes e destinados a surdos, contendo uma escrita diferente da estrutura gramatical do português. Esses achados são exemplos vivos de interações verbais através da mescla entre duas línguas e despertam discussões interessantes sobre a comunicação através da escrita nesta comunidade. Em alguns eventos sociais, como reuniões sociais em igrejas, cursos educativos ou palestras, sala de aula, conversações informais, entre outros, os gêneros textuais escritos destinados à *função predominantemente informativa*, como por exemplo, divulgações de eventos de integração social, diálogos rápidos e rotineiros, avisos informativos, panfletos e livretos educativos, demandam uma escrita *funcional* que apresenta características próprias. O uso dessa forma de escrita cresce a medida que o sucesso na comunicação é vivenciado pelos interlocutores. Cada vez mais, surdos e ouvintes fazem uso social dessa forma de escrita que atinge, mais facilmente, objetivos *comunicativos*.

Quando o uso da escrita está relacionado a *funções didáticas*, ou seja, quando se usa a escrita para que se desenvolva, nos surdos, o domínio dessa ferramenta, o *português com influência da LIBRAS* (termo utilizado neste estudo para identificar a forma de escrita que apresenta características próprias, aparentando ser uma mescla entre duas estruturas lingüísticas) aparece em menor

quantidade. Parece haver, neste caso, um posicionamento oposto, dos participantes, quanto ao seu uso em gêneros textuais escritos destinados ao ensino da leitura e da escrita. As pessoas acreditam que quando se objetiva aprender o português, não se deve ser flexível ao uso de uma gramática (estrutura lingüística) que não pertença a esta língua.

Nota-se, portanto, usos diferenciados da escrita, de acordo com seus propósitos sociais. Se o texto tem *função informativa*, se pretende viabilizar a comunicação entre surdos e surdos, ou surdos e ouvintes, deve ser elaborado de uma maneira; se possui *função didática*, deve ser elaborado de outra. Embora exista relação entre a ocorrência da forma de escrita e os gêneros textuais onde emerge (ou seja, o português com influência da LIBRAS aparece mais frequentemente em gêneros textuais típicos em eventos de encontro social, como mencionado anteriormente), o gênero textual utilizado na interação parece *não ser determinante* para o aparecimento de ambas as formas de se escrever. Por exemplo, se o gênero *carta* é utilizado com função exclusivamente comunicativa, ou seja, se alguém (surdo ou ouvinte) pretende que seu interlocutor surdo compreenda suas intenções comunicativas (mandar notícias), a carta é redigida através do *português com influência da LIBRAS*. Se o uso da carta está relacionado ao trabalho escolar, por exemplo, uma professora escolhe usar este gênero para desenvolver habilidades de produção escrita em seus alunos, uma escrita gramatical do português é requisitada. A função social mais comum do gênero *carta* (mandar notícias para alguém distante), *se mantém* presente no momento em que é redigida em ambas as situações, mas não é o único determinante da forma de escrita que emerge. A escrita vai ser diferente quando significar um *real* envio de notícias, ou um *suposto* envio de notícias.

Com base na proposta educacional de formação de leitores e escritores hábeis em gêneros textuais recorrentes na sociedade, para que suas funções sociais sejam melhor atingidas, achados como estes podem gerar reflexões instigantes. Há, talvez, quem acredite que o *português com influência da LIBRAS* deva ser desenvolvido, com surdos, em atividades escolares, pois caracteriza-se como uma escrita emergente em interações sociais entre membros de sua comunidade. No entanto, ao se pensar sobre os objetivos de um planejamento escolar, no que diz respeito à leitura e a produção escrita, é importante lembrar que alunos surdos também interagem socialmente com surdos e ouvintes que **não são**

membros de comunidades surdas, e que, possivelmente, desconhecem essa forma peculiar de escrita. Em muitas situações, as interações sociais demandarão do aluno surdo um domínio sobre as funções dos gêneros textuais típicas da sociedade majoritária. E por isso, esse domínio deva ser alvo de destaque nos planejamentos acadêmicos.

Espera-se que os achados encontrados neste estudo, assim como as reflexões aqui iniciadas, contribuam para a compreensão do uso social da escrita em comunidades de surdos usuários de LIBRAS. Pretende-se, dessa forma, enriquecer o acervo de estudos sobre os aspectos socioculturais e lingüísticos inerentes à surdez.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, E. **Leitura e surdez**: um estudo com adultos não oralizados. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.
- ALVES, V.A.M. **Produção de textos em adolescentes surdos**. 134 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.
- ASSPE. Associação de Surdos de Pernambuco. Disponível em <<http://www.asspe.kit.net>>. Acesso em 17 mar. 2006.
- AZEVEDO, M.F. Triagem auditiva neonatal. *In*: FERREIRA, L.P.; BEFLOPES, D.M.; LIMONGI, S.C.O. (Org.) **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 2004. p. 604-16.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. *In*: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies**: reading and writing in context. London & New York: Routledge, 2000. p. 7-15.
- BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies**: reading and writing in context. London & New York: Routledge, 2000.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**: Charles Bazerman. DIONÍSIO, A.; HOFFNAGEL, J. (Org.) São Paulo: Cortez, 2005.
- BENTES, A.C. Gênero e ensino: algumas reflexões sobre a produção de materiais didáticos para a educação de jovens adultos. *In*: KARWOSKY, A.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. União da Vitória: Kaygangue, 2005.
- BERNARDI, A.P.A.; SALDANHA JÚNIOR, O.M. Construindo o programa de conservação auditiva (PCA). *In*: BERNARDI, A.P.A. (Org.) **Conhecimentos essenciais para atuar bem em empresas**: Audiologia Ocupacional. São José dos Campos: Pulso, 2003. p. 49-65.
- BEZERRA, M.A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. *In*: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.; BEZERRA, M.A. (Org.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 37-46.
- BONINI, A. Os gêneros do jornal: questões de pesquisa e ensino. *In*: KARWOSKY, A.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. União da Vitória: Kaygangue, 2005.
- \_\_\_\_\_. Veículo de comunicação e gênero textual: noções conflitantes. **DELTA**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 65-89, 2003.

BOTELHO, P. **Segredos e silêncios na educação dos surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e letramento na educação dos surdos**: ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa**. Brasília, 1997.

BRONCKART, J.P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Editora da PUC, 1999.

BUENO, J.G.S. Surdez, linguagem e cultura. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 46, n. 19, p. 41-56, set. 1998.

CABRAL, G. Perspectivas para uma pedagogia bilíngüe: a educação infantil e o ensino fundamental no Centro SUVAG de Pernambuco. *In*: CENTRO SUVAG DE PERNAMBUCO. **Estudos surdos**: novas perspectivas. vol. I. Recife: Centro SUVAG de Pernambuco, 2005. p. 15-27.

CÁRNIO, M.S.; COUTO, M. Fundamentos para intervenção fonoaudiológica em pais de crianças surdas. *In*: LICHTIG, I. **Programas de intervenção fonoaudiológica em família de crianças surdas (PIFFCS)**. Barueri: Pró-Fono, 2004. p. 1-22.

CÁRNIO, M.; COUTO, M.; LICHTIG, I. Linguagem e surdez. *In*: LACERDA, C.; NAKAMURA, H.; LIMA, M. (Org.) **Fonoaudiologia**: surdez e abordagem bilíngüe. São Paulo: Plexus, 2000. p. 44-58.

CARRAHER, T.; REGO, L. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, p. 3-10, 1981.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento cognitivo e alfabetização. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 65, 38-55, 1984.

CEDIPOD. **Centro de Documentação e Informação do Portador de Deficiência**. Portaria Nº 1.679, de 2 de Dezembro de 1999. Disponível em <<http://www.cedipod.org.br/edu1679.doc>> Acesso em 06 set. 2006.

CRISTÓVÃO, V.; NASCIMENTO, E.; Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. *In*: KARWOSKY, A.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. União da Vitória: Kayganguê, 2005.

CUNHA, D.A.C. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. *In*: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A.; BEZERRA, M.A. (Org.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 166-79.

DORZIAT, A. Educação e surdez: o papel do ensino na visão de professores. **Educar**. Curitiba, n. 23, p. 87-104, 2004.

DUBOC, M.J. Formação do professor, inclusão educativa: uma reflexão centrada no aluno surdo. **Sitientibus**. Feira de Santana, n. 31, p. 119-30, jul./dez. 2004.

DURANTI, A. **Linguistic Anthropology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

\_\_\_\_\_. **Linguistic Anthropology: a reader**. Oxford: Blackwell, 2001.

FELIPE, T.A. **O signo gestual-visual e sua estrutura frasal na língua de sinais dos centros urbanos do Brasil (LSCB)**. 1988. 105 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1988.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Disponível em <<http://www.feneis.com.br/feneis/index.shtml>>. Acesso em 27 fev. 2006.

FENEIS-PE. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos em Pernambuco. Disponível em: <[http://www.feneis.com.br/feneis\\_pe/index.shtml](http://www.feneis.com.br/feneis_pe/index.shtml)>. Acesso em 27 fev. 2006.

FERNANDES, E. **Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e Surdez**. São Paulo: Artmed, 2003.

FERREIRA BRITO, L. O discurso ideológico das filosofias educacionais para surdos e sua língua dos sinais. **GELES**, v. 4, n. 4, p. 22-44. 1990.

\_\_\_\_\_. **Por uma gramática de Língua de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1995.

\_\_\_\_\_. Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental, Língua Brasileira de Sinais**. vol. 3. Brasília: Secretaria de Educação Especial – Ministério de Educação e Cultura, 1998. p. 19-61.

FISCHER, M. A reabilitação auditiva de trabalhadores portadores de perda auditiva induzida por ruído. *In*: BERNARDI, A.P.A. (Org.) **Conhecimentos essenciais para atuar bem em empresas**: Audiologia Ocupacional. São José dos Campos: Pulso, 2003.

FLEXER, C. **Facilitating hearing and listening in young children**. San Diego: Singular Publishing Group, 1999.

FREIRE, A. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o instituto nacional de educação de surdos. *In*: SKLIAR, C. (Org.) **atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 25-35.

GERALDI, J.W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1996.



- GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GOÉS, M.C.R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.
- GUARINELLO, A.C. O papel do outro no processo de construção de produções escritas por sujeitos surdos. 2004. 217 f. Tese (Doutorado em Lingüística). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.
- HAMILTON, M. Expanding the new literacies studies. using photographs to explore literacy as social practice. *In*: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies**: reading and writing in context. London & New York: Routledge, 2000. p. 16-34.
- HULL, R. **Aural rehabilitation**. San Diego: Singular Publishing Group, 1992.
- HYMES, D. The ethnography of speaking. *In*: BLOUNT, B. (Ed.) **Language, culture and society**: a book of readings. Cambridge: 1962.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em 18 mar. 2006.
- JOINT COMMITTEE ON INFANT HEARING. Position statement. **ASHA**, 2000.
- KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- LACERDA, C.; MANTELATTO, S. As diferentes concepções de linguagem na prática fonoaudiológica. *In*: LACERDA, C.; NAKAMURA, H.; LIMA, M. (Org.) **Fonoaudiologia**: surdez e abordagem bilíngüe. São Paulo: Plexus, 2000.
- LANE, H. **A máscara da benevolência**: a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.
- LANE, H.; HOFFMEISTER, R.; BAHAN, B. **A journey into the deaf world**. San Diego: Dawnsign Press, 1996.
- LEGENDA NACIONAL. Disponível em <<http://www.legendanacional.com.br>> Acesso em 12 abril. 2006
- LOPES, I. **Cenas de letramentos sociais**. 2004. 207 f. Tese (Doutorado em Lingüística) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

LOPES-ROSSI, M.A.G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. *In*: KARWOSKY, A.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. União da Vitória: Kaygangue, 2005.

MARCUSCHI, L.A. Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de língua? **Revista Em Aberto**, Brasília, INEP-MEC. 1996.

\_\_\_\_\_. **Oralidade e escrita: uma ou duas leituras do mundo?** **COLE**, 12, Campinas, 1999. Conferência.

\_\_\_\_\_. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. *In*: SIGNORINI, I. (Org.) **Investigando a relação oral/ escrito e as teorias de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 23-74.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A.; BEZERRA, M.A.; (Org.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In*: KARWOSKY, A.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. União da Vitória: Kaygangue, 2005.

MOURA, M.C. **O surdo: caminho para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

MUNHOZ, M.S.L. *et al.* **Audiologia clínica**. São Paulo: Atheneu, 2000.

NIAMS. Núcleo Integrado de Apoio Multidisciplinar ao Surdo. Disponível em: <<http://www.niams.com.br>>. Acesso em 27 fev. 2006.

NORTHERN, J.; DOWNS, M. **Audição na infância**. 3. ed. São Paulo: Guanabara Koogan, 2005.

ORMEROD, F; IVANIC, F. Texts in practice: interpreting the physical characteristics of children's project work. *In*: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated Literacies: reading and writing in context**. London & New York: Routledge, 2000. p. 70-90.

PEDROSA, C. Uma leitura do cotidiano: o uso do texto jornalístico em sala de aula. Relato de uma experiência com crianças surdas do ensino fundamental do SUVAG. *In*: CENTRO SUVAG DE PERNAMBUCO. **Estudos surdos: novas perspectivas**. vol. I. Recife: Centro SUVAG de Pernambuco, 2005. p. 29-56.

PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1926.

PLANALTO. **Legislação**. Leis Ordinárias. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm)> Acesso em 04 set. 2006.

QUADROS, R.; KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos**. São Paulo: Artmed, 2004.

QUADROS, R. **Um capítulo da história do sign writing**. Disponível em: <<http://signwriting.org/library/history/hist010.html>>. Acesso em 29 mar. 2005.

RUSSO, I.C.P. Distúrbios da audição: presbiacusia. *In: \_\_\_\_\_*. **Intervenção fonoaudiológica na terceira idade**. Rio de Janeiro: Revinter, 1999. p. 51-82.

SACKS, O. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia de Letras. 2002.

SÁNCHEZ, C.M. **La increíble y triste historia de la sordera**. Caracas: CEPROSORD, 1990.

SAVILLE-TROIKE, M. **The ethnography of communication: an introduction**. Oxford: Basil Blackwell, 1982.

SCHIFFRIN, D. **Approaches to discourse**. Cambridge/Oxford: Blackwell, 1994.

SIGNORI, T.L.B. **A deficiência auditiva do idoso e sua implicação na comunicação**. 1989. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 1989.

SILVA, M.E., SPINILLO, A. Uma análise comparativa da escrita de histórias pelos alunos de escolas públicas e particulares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 79, n. 193, p. 5-16, set./dez. 1998.

SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngüe para surdos. *In: \_\_\_\_\_*. (Org.) **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 7-15.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. *In: \_\_\_\_\_*. (Org.) **Educação & Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 105-53.

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

SOARES, M. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SOUSA, L.C.A. *et al.* A importância do diagnóstico precoce da surdez infantil na habilitação do deficiente auditivo. **Acta Awho**. n. 128, 1998.

SOUSA, C.; ALMEIDA, M.; SILVA, M. **Intervenção na perda auditiva neonatal**. 2005. Monografia (Graduação em Fonoaudiologia) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2005.

SUTER, A. Hearing conservation. *In*: BERGER, E. *et al.* **Noise & Hearing Conservation Manual**. Fairfax: American Industry Hygiene Association, 1986.

WEINSTEIN, B. Presbycusis. *In*: KATZ, J. (Ed.) **Handbook of Clinical Audiology**. New York: Williams & Wilkins. 1994.

## ANEXO A

### CARTA DE APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
Comitê de Ética em Pesquisa

Of. N.º 252/2005 CEP/CCS/UFPE

Recife, 24 de outubro de 2005.

**Ref. Protocolo de Pesquisa N.º 244/2005 CEP - CCS/UFPE**  
**Título: "O uso da escrita numa comunidade de surdos letrados."**

Senhora Pesquisadora,

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Pernambuco CEP/CCS/UFPE registrou e analisou, de acordo com a Resolução N.º 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, o protocolo de pesquisa em epígrafe aprovando-o em 24 de outubro de 2005

Ressaltamos que ao pesquisador responsável deverá apresentar relatório ao final da pesquisa (30/06/2006).

Atenciosamente,

Prof. Geraldo Bosco Lindoso Couto  
Coordenador de CEP/CCS/UFPE

A  
Sra. Denise Costa Menezes.  
Pós-graduação em Letras – CAC / UFPE.

**APÊNDICE A**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_,

desejo participar da pesquisa intitulada **“O uso da escrita em comunidades de Surdos letrados”**, desenvolvida pela aluna do doutorado em Linguística da Universidade Federal de Pernambuco, Denise Costa Menezes, RG 3702809; CPF 594 696 684-72; residente na R. dos navegantes, 2831, apto 701, Boa Viagem, Recife, PE; Telefone: (81) 33269529; e orientado pela professora Marigia Aguiar.

Recebi a informação que este trabalho tem o propósito de investigar o uso da escrita nas comunidades de Surdos usuários de LIBRAS, e que para isso a pesquisadora precisa participar das atividades sociais dessa população, além de entrevistar Surdos membros destas comunidades, usando, quando preciso, filmadoras e máquinas fotográficas para registros dos dados.

Fui informado (a) de que o presente estudo não apresenta riscos à integridade física, mental e moral dos participantes. No entanto, alguns dos procedimentos metodológicos podem causar desconforto e/ou constrangimento, como, por exemplo, a participação de uma entrevista vídeo gravada com perguntas objetivas e a presença do pesquisador em situações reais da rotina dos participantes, ou a vídeo gravação de algumas destas situações. Para minimizar esses sentimentos não desejáveis, serei previamente orientado (a) sobre o estudo e somente participarei depois de meu consentimento. Fui informado (a) também que todos os participantes terão o benefício de receber informações, coletadas e analisadas, sobre o uso da escrita em comunidade de Surdos.

Permito ser submetido a entrevistas e ser filmado ou fotografado quando for preciso. Autorizo os pesquisadores a conservar sob sua guarda as informações que vou oferecer, assim como minha imagem videogravada ou fotografada, para que sejam utilizadas para fins analíticos (científicos). Autorizo ainda a utilização destas informações sobre minha pessoa em reuniões, congressos e publicações científicas, desde que a minha identidade seja preservada.

Este termo de consentimento me foi apresentado e eu entendi o seu conteúdo. Estou ciente que poderei recusar ou retirar meu consentimento, em qualquer momento da investigação, sem qualquer penalização.

Recife, \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do participante

---

Pesquisador

---

Testemunha

---

Testemunha

## APÊNDICE B

### ENTREVISTA COM OUVINTES

#### Dados pessoais

Nome:

Idade:

Profissão:

Escolaridade:

1. Qual o seu contato com a comunidade de Surdos?
2. Com que frequência você lida com Surdos?
3. Você frequenta locais onde os Surdos frequentam? Quais?
4. Você usa LIBRAS? Com fluência?

#### **Sobre o uso da leitura (Português) por parte de Surdos usuários de LIBRAS:**

1. Você acha que os Surdos que conhece usa frequentemente a leitura?
2. O que você acha que eles lêem com frequência?
3. O que você e acha que eles pouco lêem?
4. Você acha que os Surdos usam a escrita com frequência?
5. De que forma eles usam a escrita? (Situações, atividades, locais)
  - a. No trabalho
  - b. Em família
  - c. No lazer
6. Pra quem geralmente eles escrevem?
7. Você acha que os Surdos tem dificuldades em ler e escrever?
8. Você se comunica com Surdos através da leitura e da escrita? De que forma?
9. Você acha que saber ler e escrever o Português é importante pra vida do Surdo? Por que?
  - a. Na vida profissional
  - b. Na vida pessoal (atividades sociais)
10. Você observa o uso da internet entre os Surdos? O que eles mais fazem na Internet?



## APÊNDICE C

### ENTREVISTA COM SURDOS

1. Você gosta de ler e escrever?
2. O que mais gosta de ler?
3. O que não gosta de ler?
4. O que você lê mesmo sem gostar (porque precisa)?
5. Você lê todos os dias? O que?
6. Você lê em casa? Com sua família ou sozinho?
7. E no trabalho (escola)? Você lê o que?
8. Você acha importante saber ler? Por que?
9. O que você geralmente lê?
10. O que você nunca lê?
11. Você escreve todos os dias?
12. Você acha que escrever é difícil?
13. Pra quem você geralmente escreve?
14. Em quais situações em seu dia a dia você escreve?
15. Você escreve muito em seu trabalho (escola)?
16. E na sua casa, com sua família, você escreve?
17. Você acha importante saber escrever? Por que?
18. Você usa a Internet?
19. Todos os dias?
20. O que você mais faz (usa) na Internet?
21. Você usa a internet pra trabalho ou pra lazer?

22. Você acha importante usar a internet? Por quê?
23. Você tem dificuldade de usar a internet? Por quê?
24. Com quem você se comunica na internet?
25. Você tem telefone celular?
26. Você se comunica por mensagens de texto (via celular)?

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)