

O ESTUDANTE SURDO E A LÍNGUA ESCRITA: ENTRE MODOS DE REPRESENTAÇÃO DO PENSAMENTO

EL ESTUDIANTE SORDO Y LA LENGUA ESCRITA: ENTRE MODOS DE REPRESENTACIÓN DEL PENSAMIENTO

THE DEAF STUDENT AND THE ALPHABETIC WRITTEN LANGUAGE: BETWEEN MODES OF THOUGHT REPRESENTATION



Ezer Wellington Gomes LIMA¹
e-mail: ezer.lima@ufr.edu.br



Luiz Antonio Gomes SENNA²
e-mail: senna@uerj.br

Como referenciar este artigo:

LIMA, E. W. G.; SENNA, L. A. G. O estudante surdo e a língua escrita: Entre modos de representação do pensamento. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023076, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18iesp.1.18475>



- | Submetido em: 22/03/2023
- | Revisões requeridas em: 15/05/2023
- | Aprovado em: 29/07/2023
- | Publicado em: 19/09/2023

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli

Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), Rondonópolis – MT – Brasil. Professor Adjunto UFR/ICHS. Doutor em Educação.

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Professor Titular de Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro UERJ/PROPED.

RESUMO: Considerando a atual conjuntura educacional dos sujeitos surdos, principalmente os inúmeros aspectos pertinentes à representação da escrita, verificamos que, por não receberem estímulos adequados ao seu potencial cognitivo, socioafetivo, linguístico e político-cultural, muitos desses estudantes têm sofrido perdas consideráveis no desenvolvimento da aprendizagem. Posto isso, este estudo visa contribuir para a compreensão de fatores que concorrem para a difícil relação do surdo com o desenvolvimento de produção de texto na escola com o objetivo de cooperar para o processo de alfabetização, levando em conta suas dificuldades e perspectivas. O enfoque da pesquisa é de ordem teórico-conceitual, por centrar-se na (re)construção de conceitos, ideias e ideologias necessários ao aprimoramento dos fundamentos teóricos já desenvolvidos sobre a temática. Os dados obtidos na investigação revelam que a dificuldade que o surdo enfrenta ao produzir textos escritos na escola está para além das metodologias e/ou ações pedagógicas empregadas no ensino da língua escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Surdez. Educação. Escrita. Modos de pensamento.

RESUMEN: *Teniendo en cuenta la situación educativa actual de las personas sordas, aquí principalmente en lo que respecta a los numerosos aspectos pertinentes a la representación de las habilidades de escritura, y debido a la falta de estímulos adecuados a su potencial cognitivo, socioafectivo, lingüístico y político-cultural, muchos de ellos pueden haber sufrido pérdidas considerables en el desarrollo del aprendizaje. Este estudio tiene como objetivo contribuir a la comprensión de algunos factores que pueden conducir a graves limitaciones en el desarrollo de las habilidades de escritura por parte de los estudiantes sordos, por lo tanto, contribuyendo al campo de la alfabetización. Se encuentra aquí una revisión teórica de conceptos, ideas e ideologías, que revela que la dificultad que enfrenta la persona sorda en la producción de textos escritos está más allá de las metodologías y/o acciones pedagógicas de la escuela empleadas ordinariamente aplicadas en la enseñanza del lenguaje escrito.*

PALABRAS CLAVE: Sordera. educación. escritura. modos del pensamiento.

ABSTRACT: *Considering the current educational situation of deaf individuals, here mostly concerning to the numerous aspects pertinent to the representation of writing skills, and due to a lack of stimuli appropriate to their cognitive, socio-affective, linguistic and political-cultural potential, many of them may have suffered considerable losses in the development of learning. This study aims to contribute to the understanding of some factors that may lead to severe constraints on the development of writing skills by deaf students, therefore, contributing to the field of literacy. One finds herein a theoretical review of concepts, ideas and ideologies, which reveals that the difficulty faced by the deaf person in written texts production is beyond the school's methodologies and/or pedagogical actions employed ordinarily applied in the teaching of written language.*

KEYWORDS: Deafness. Education. Writing. Modes of thought

Introdução

Os dilemas acerca da escrita alfabética e suas implicações na aprendizagem, muito presentes no cotidiano escolar, consistem em um convite à reflexão sobre um grupo específico de alunos, os surdos, matriculados em diferentes escolas do país. Com efeito, a produção escrita desses estudantes tem sido objeto de pesquisas nacionais e internacionais³ devido às histórias recorrentes de fracasso escolar e às dificuldades dos educadores, por ausência de uma formação específica, propiciarem a adequada apropriação da estrutura da língua escrita e seus respectivos usos. São constantes a presença e o uso da língua escrita no âmbito escolar, por isso, é comum qualificar esse espaço como representante da cultura letrada, a qual adquire força e representatividade, em nível ideológico, de um patamar de conhecimentos. Nesse sentido, a relação com o saber e com a escola é, ao mesmo tempo e indissociavelmente, uma relação social e subjetiva.

Não se pode negar que os surdos, como outros sujeitos, compõem um grupo de estudantes que, por algum motivo, apresentam inúmeras dificuldades para acessar a escrita alfabética. Tal discussão leva em conta não somente as dificuldades apresentadas pelo surdo em relação à língua escrita, mas também os reflexos que permeiam a sua maneira singular de ver e, portanto, de representar o mundo.

Desse modo, tendo por motivação o contexto apresentado, a questão que se faz premente e impulsiona este estudo é: *como é possível compreender as propriedades mentais que os surdos, em seus diferentes níveis de perda auditiva, transferem para a escrita, as quais fazem com que seus textos não sejam reconhecidos como tal?* Essa pergunta central se apresenta como fio condutor ao conhecimento dos caminhos científicos, unidos aos aspectos legais, culturais e políticos que aparecem constituindo o surdo, a surdez e o custo para uma escrita coesa e adequada aos olhos da cultura científica.

Nesse sentido, o enfoque metodológico adotado neste estudo é de ordem teórico-conceitual, por centrar-se na (re)construção de conceitos, ideias e ideologias necessários ao aprimoramento dos fundamentos teóricos já desenvolvidos sobre a temática. Para a obtenção de dados, percorreu-se uma variedade de livros, teses, dissertações, periódicos especializados, anais de encontros científicos e as pesquisas no Banco de Tese da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a fim de observar os avanços e os dilemas relacionados à aquisição de escrita de estudantes surdos.

³ Dentre a vasta bibliografia que trata da temática, é possível citar os estudos de Lodi, *et al.* (2002), Fernandes (2003), Midena (2004) e Gesueli (2006).

Posto isso, o estudo se impõe como fonte de evidência para organizar o crescente número de informações, intervenções e descobertas científicas. Esse tipo de pesquisa possibilita, de um modo geral, reunir grande quantidade de resultados de outros estudos, sejam eles empíricos, dissertações ou teses, a fim de analisar diferenças que tratam do mesmo objeto.

O desafio do estudante surdo: a escrita

Com a finalidade de avançar na análise de aspectos relativos às práticas de inclusão, principalmente no que se refere à produção textual escrita de educandos surdos, compreende-se a necessidade de se relativizar o rigorismo do pensamento positivista quanto a submeter o estudante surdo a um processo que meramente imponha uma forma padrão da língua em prejuízo de todo complexo processo de aproximação ao uso de um sistema gramatical totalmente novo e desconhecido. Contudo, ainda que se dê a questionar a violência dos processos mecanicistas de alfabetização e de ensino de língua materna, não se pode perder de vista o fato de que, ainda nos dias atuais, indivíduos surdos, mesmo os concluintes da educação básica, não dominam a escrita alfabética e seus usos em níveis comparáveis aos dos indivíduos ouvintes (LODI; LACERDA, 2009; LEBEDEFF, 2010). Uma vez que a língua escrita não constitui apenas um código de expressão, mas sim uma língua de cultura e de práticas de cidadania, a dificuldade da educação básica quanto a efetivamente alfabetizar o indivíduo surdo provoca-lhe significativo prejuízo de formação e de recursos de integração social (SENN, 2021).

Fernandes (1989) apresenta dados acerca da compreensão de textos escritos por 40 pessoas surdas profundas (maiores de 18 anos, com escolaridade variando da quarta à oitava série do ensino fundamental). Após lerem dois textos, esses estudantes foram orientados a reproduzir o que leram oralmente ou em língua de sinais. Em seguida, deveriam fazer uma produção escrita a respeito do texto apresentado. Os resultados da investigação evidenciaram que os participantes possuíam muito mais dificuldades na produção escrita do que na reprodução oral ou em língua de sinais. Finalizada a investigação, verificou-se que somente cerca de 50% dos participantes da pesquisa compreendiam adequadamente o texto ou, pelo menos, a ideia central da proposta textual. Entretanto, a grande maioria demonstrou limitações na reprodução escrita. De acordo com a referida autora, os surdos, de maneira geral, não estão preparados para realizar atividades de compreensão de textos, possivelmente devido à ausência dessa atividade nas situações escolares.

Na sequência, citamos o estudo de Góes (1996), que, ao analisar a produção textual de surdos com idades variadas entre 14 e 26 anos, no ensino supletivo, identificou que os textos escritos foram produzidos ao longo de vários meses, a partir de atividades em que os estudantes podiam recorrer à ajuda da professora. Os textos apresentavam certos desvios das regras de construção da língua escrita, quais sejam: uso inadequado e omissão de preposições; terminação verbal não correspondente à pessoa e ao tempo verbal; inconsistências entre passado e presente; flexão inadequada de gênero (adjetivos, artigos); e uso incorreto do pronome pessoal. Os textos foram analisados, ainda, quanto à coesão textual, verificando-se o uso de referências ambíguas, levando em conta os pronomes pessoais e possessivos, cuja ausência suscita prejuízos na interpretação.

A produção textual dos estudantes investigados por Góes (1996) apresentou certos comprometimentos, não apenas pelo uso inapropriado dos aspectos coesivos, mas, também, pela inclusão de palavras inventadas, com significados nada convencionais, assim como pela ausência de conexão entre as partes do texto. A referida autora concluiu, então, que, mesmo havendo passado por um longo período de escolarização, os surdos apresentam inúmeras dificuldades para com a escrita, dificuldades estas decorrentes do uso restrito da linguagem escrita por essa população em seu cotidiano.

Por sua vez, Quadros (1997) cita que o ensino da língua portuguesa para surdos, independentemente do nível de perda auditiva, sempre foi baseado em metodologias pensadas para o ensino de crianças ouvintes e que, por essa razão, os resultados foram considerados um fracasso. Na esteira dessa discussão, Silva (2001), em seu texto intitulado “Construção de sentido na escrita de surdos”, justifica que a maioria dos textos escritos por esses sujeitos é avaliada de maneira superficial. A autora afirma que, na escrita dos surdos, “há uma imensa área subjacente”. Em complemento, explica que, para extrair um sentido nesse tipo de produção, “[...] fazem-se necessários o recurso a vários sistemas de conhecimento e ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais” (SILVA, 2001, p. 50). Para a autora, é necessário, então, considerar todos esses aspectos, reafirmando que o “sentido do texto” está para além de um “produto observável”.

Por meio de um estudo realizado por Azevedo, Giroto e Santana (2015), é possível termos uma estimativa da produção científica nacional sobre a surdez. Os autores mapearam os artigos publicados na “Revista Brasileira de Educação Especial” desde sua criação, em 1992, até 2013, com o objetivo de acompanhar a trajetória da surdez e suas especificidades, bem como o tratamento dado a ela. A pesquisa revelou 49 artigos para a análise dos autores, que

considerou: a distribuição anual dessa produção científica; tipo de autoria; área de formação dos autores; gênero textual empregado; tipo de pesquisas realizadas; temas relacionados à surdez; abordagens terapêutica e educacional utilizadas. Esses artigos apontam para uma tendência de crescimento da produção de estudos cujo tema “Letramento” foi o mais ligado à surdez, enquanto o “Bilinguismo” figurou como a abordagem mais enfatizada. Conforme os autores, diferentes pesquisadores tratam do:

Letramento e surdez: caracterizado em 13 artigos, com reflexões sobre os variados aspectos do processo de apropriação do Português escrito como segunda língua (L2), por pessoas com surdez, além da discussão sobre técnicas e avaliações, tendo sido o tema mais recorrente, no total de artigos analisados (AZEVEDO; GIROTO; SANTANA, 2015, p. 468).

Como podemos observar, a preocupação com os aspectos relacionados à produção e prática da escrita de surdos de alguma maneira tem sido pauta de inúmeras investigações científicas ao longo dos últimos anos. Todavia, são escassos ou pouco frequentes os resultados realmente significativos que garantam ao surdo o acesso pleno à língua portuguesa de maneira que tenha suas necessidades sociais relacionadas ao uso da escrita alfabética atendidas.

Modos de representação do pensamento

No cenário escolar, especificamente, a língua escrita figura, ao mesmo tempo, como meta e meio de aprendizagem, em prejuízo da língua oral, raramente arrolada como objeto do ensino escolar. Tal situação é particularmente prejudicial, pois dificulta a legitimação da escrita como instrumento de comunicação a ser empregado na vida cotidiana, asseverando o afastamento entre o ensino e a realidade dos estudantes.

Nesse contexto, é necessário entendermos, também, que língua oral e língua escrita constituem códigos linguísticos autônomos entre si, o que as caracteriza como línguas distintas uma da outra. Contudo, é importante evidenciarmos que no emprego da língua escrita há interferências diretas da fala quando ambas são empregadas dentro de uma mesma comunidade linguística. São “[...] interferências típicas de situações de línguas em contato” (SENNA, 2019, p. 47).

No que se refere à linguagem, Neves (2012) afirma que seu complexo motivador se situa entre o componente conceptual e o componente discursivo. A autora diz ainda que os componentes gerais relacionados ao emissor e receptor, forma e sentido, figura e fundo, englobam a vinculação de certos aspectos determinantes para a composição da língua, quais sejam: cognitivo, quando um fenômeno de característica biológica se baseia nas perspectivas,

ou seja, nas prerrogativas individuais do sujeito; ações pragmáticas, que estão muito íntimas ao discurso, apropriação cultural e simbólica; sintático-semântico, propriamente relacionado aos fenômenos linguísticos; a um sistema estrutural elaborado para um determinado fim. Tais aspectos de descrição da língua em uso, da língua em função, estão implicados, pois, na “[...] consideração das estruturas linguísticas se pauta pelo que elas representam de organização dos meios linguísticos que expressam as funções a que serve a linguagem” (NEVES, 2012, p. 51).

Mais especificamente sobre os aspectos que englobam a língua, sobretudo do ponto de vista gramatical/linguístico, a autora afirma:

A língua não pode ser descrita nem explicitada como um sistema autônomo (GIVON, 1995), imune a uma relação com fatores externos de ativação: embora o sistema linguístico exiba algum grau de arbitrariedade, ele se ativa motivado por fatores externos (NEVES, 2012, p. 51).

A autora contribui para o entendimento acerca do funcionamento da linguagem como um espaço de compreensão mais amplo e da função da gramática a partir dos fenômenos linguísticos. Desse modo, entender a ideia de composição linguística da língua escrita e todas as funções que representa nos faz refletir acerca da fala a partir das suas especificidades e da língua escrita a partir da sua organização, estrutura e, sobretudo, da sua função social.

No texto “*Morfologia: As palavras da língua*”, escrito por Fromklin e Rodmam (1993), os autores discutem aspectos gerais da língua enfatizando a pronúncia, a forma e o conceito do signo linguístico (a palavra). Discutem acerca da cadeia linear do som das palavras, assim como sobre a ideia da palavra, que parte de um conhecimento linguístico prévio, das gramáticas interiorizadas. Conforme os autores: “As produções orais da criança não são palavras encadeadas por mero acaso pois desde uma frase muito anterior revelam a aquisição dos princípios” (FROMKLIN; RODMAM, 1993, p. 358). Sendo assim,

[...] à medida que as crianças adquirem cada vez mais linguagem, cada vez mais se aproximam da gramática do adulto e começam não só a usar palavras de funções sintáticas e gramaticais, mas também a adquirir os morfemas flexionados e derivados da língua. Por último são adquiridas todas as flexões, juntamente com as regras da sintaxe, e as produções orais das crianças acabam por ser semelhantes às produzidas por adultos. (FROMKLIN; RODMAM, 1993, p. 358-359).

Na evidência dos fatos que revelam o processo de aquisição da língua escrita pelo estudante surdo, sobretudo aquele com surdez profunda, fica evidente, portanto, tamanha dificuldade que o sujeito tem para acessar o código escrito, principalmente pela ausência da

fala. Obviamente que é importante sempre reafirmarmos que fala e escrita compõem sistemas autônomos entre si, porém, quanto à forma, assemelham-se em certos aspectos.

Vale salientarmos que os sinais executados pelos surdos, usuários da Libras, em seu cotidiano, apresentam características globais de ordem tridimensional, devido à sua organização visuoespacial, pois combinam diferentes elementos de compreensão e sentido. Contudo, tanto a língua oral quanto a língua escrita apresentam características organizacionais muito próximas do ponto de vista da segmentação e da linearização frasal.

Fromklin e Rodmam (1993) enfatizam a importância do contato entre as línguas orais e escritas ao citarem que as regras fonológicas e morfológicas surgem no indivíduo bastante cedo, ainda na infância. Para eles:

A capacidade da criança para a generalização de padrões e formação de regras está também patente no seu desenvolvimento fonológico. Nas primeiras fases da aquisição da língua, as crianças podem não distinguir, por exemplo, entre consoantes sonoras e surdas. Mas, quando começam a estabelecer o contraste num conjunto, ou seja, quando aprendem que /p/ e /b/ são fonemas distintos - começam também a distinguir entre /t/ /d/, /s/ /z/, e etc. Estas fases e padrões fixos apoiam a noção de que aquisição da língua significa construção gramatical (FROMKLIN; RODMAM, 1993, p. 363).

De acordo com os referidos autores, as produções orais da criança não são palavras encadeadas por mero acaso, ao contrário, desde muito cedo “[...] revelam a aquisição dos princípios de formação frásica” (FRONKLIN; RODMAM, 1993, p. 358). Em outras palavras, significa dizer que, ao dominar a fala, cada vez mais a criança se aproxima da gramática do adulto e, daí em diante, começa a usar palavras de funções sintáticas e gramaticais, assim como a adquirir os morfemas flexionados e derivados da língua.

Todas essas afirmações, para além dos confrontos e contrastes entre língua oral, língua escrita e Libras, concentram-se no sujeito surdo, sobretudo aquele com surdez profunda, que não tem nenhum domínio da língua oral, mas que, por outro lado, tem o domínio da Libras e se comunica perfeitamente com seus pares, porém, não escreve. Então surge a seguinte pergunta: qual atenção a escola, de um modo geral, tem dado a esse sujeito?

A resposta para essa questão se instaura por meio de uma compreensão pautada na hipótese de que diferentes modos de pensamento interferem na representação mental que os indivíduos surdos fazem da escrita alfabética, causando impacto na produção de textos escritos. Desse modo, torna-se importante aqui distinguirmos e operarmos apenas com os dois modos de pensamento e seus respectivos sujeitos sociais, os quais passam a ser representados,

simbolicamente, por: modo “narrativo” de pensamento e modo “científico” de pensamento (BRUNER, 2002).

O pensamento narrativo aborda a maneira pela qual as intenções humanas se comportam nas mais diversas situações. Nesse sentido, as histórias criadas pelos surdos, devido à sua maneira singular de ver e representar o mundo, traçam relatos de ações humanas em circunstâncias de experiências localizadas num tempo e espaço pessoalmente definidos. Em contrapartida, o discurso teórico, onde a escrita alfabética se constitui, estabelece-se para além dos fatos e ações particulares, visando formulações amplamente abstratas, constituídas de acordo com o pensamento científico.

Sendo assim, conforme observamos, os dois tipos de pensamentos funcionam de forma diferente em relação ao ordenamento da experiência pessoal do indivíduo e na construção da realidade. Sobre o pensamento narrativo, em específico, Bruner (2002, p. 140) se pronuncia do seguinte modo:

As realidades narrativizadas, eu suspeito, são demasiadamente onipresentes, sua construção é demasiadamente habitual ou automática para ser acessível à fácil inspeção. Vivemos em um mar de histórias, e como os peixes que (de acordo com o provérbio) são os últimos a enxergar a água, temos nossas próprias dificuldades em compreender o que significa nadar em histórias. Não que não tenhamos competência em criar nossos relatos narrativos da realidade – longe disso-, somos, isso sim, demasiadamente versados. Nosso problema, ao contrário, é atingir uma consciência do que fazemos facilmente de forma tão automática, o antigo problema da prise de conscience.

A teoria de Bruner incorpora de uma forma coerente as contribuições do maturacionismo e os contributos do ambientalismo. O autor acredita que é através de uns e de outros que a criança organiza os diferentes modos de representação da realidade, a partir das técnicas que a sua cultura lhe transmite. Conforme essa teoria, o desenvolvimento cognitivo da criança depende da utilização de técnicas de elaboração da informação com o fim de codificar a experiência, tendo em conta os vários sistemas de representação ao seu dispor.

Para o referido autor, a revolução cognitiva tem sido incapaz de revelar os mistérios da mente e tem oferecido propostas educacionais de alcance muito limitado, sendo necessário que a psicologia volte a acentuar o papel da cultura na formação da nossa linguagem e dos nossos pensamentos. Bruner comenta ainda que é possível ensinar tudo aos estudantes, desde que se utilizem procedimentos adaptados aos estilos cognitivos e às suas necessidades.

Nesse sentido, a teoria de Bruner nos conduz para um (re)pensar e/ou ressignificar de certas práticas escolares, visto que, durante as últimas décadas, muitos professores têm

privilegiado o uso sistemático e universal de estratégias pedagógicas que atendam a uma maioria de estudantes, em prejuízo de um maior equilíbrio e diversificação das metodologias, numa evidente desvalorização dos processos de transmissão de conhecimentos e dos novos métodos de aprendizagens múltiplas. Notoriamente, uma aprendizagem de qualidade não pode prescindir nem de um nem de outro, sobretudo na educação dos surdos. Na verdade, qualquer exclusivismo só pode provocar maus resultados.

Decerto, acreditar na inteligência do estudante surdo reflete a compreensão de cada comportamento estranho, de cada erro, de cada tentativa de produção escrita, tomando como base a hipótese de um complexo sistema cognitivo, o qual permita (re)conhecer o sujeito e a sua maneira singular de pensar/agir. Senna (2003, p. 9), ao abordar essa questão, afirma:

Para a escola, isto é muito difícil, porque sua concepção acerca da inteligência humana está fortemente presa a concepção de um modelo de comportamento intelectual, construído em conjunto com toda uma cultura científica de experiência social, na qual se convencionou compreender certos padrões de comportamento como aceitáveis ou corretos, em detrimento de uma infinidade de outros tantos padrões de comportamento, tomados como incorretos, inaceitáveis, insalubres, ignorantes etc.

Diante desse argumento, enxergar no estudante surdo uma inteligência manifestada de forma diferente da convencionada na escola é necessário, a fim de garantir a ressignificação da prática docente, a qual, antes de tudo, deve prever um exercício diário de tolerância e respeito ao próximo, conceitos universais e, sobretudo, essenciais na educação.

Devemos estar atentos ainda para o fato de que o surdo, do ponto de vista da psicomotricidade⁴, apresenta traços de uma leve desorientação, devido ao grau da perda auditiva, o que dificulta ainda mais compreender e apreender conceitos essenciais à constituição da língua escrita. Tais fatores indicam divergências entre o sujeito surdo e a escrita alfabética.

Em boa medida, as dificuldades que o surdo profundo encontra no processo de alfabetização resultam do fato de não se lhes proporcionar experiências adequadas de descoberta das propriedades de um sistema de expressão verbal totalmente desconhecido, pois que não passou pelo processo de aquisição da fala.

Ao transferir para a língua escrita a unidade de pensamento que representou no modo adequado à língua de sinais – portanto, não condicionado às cadeias de relações causais e

⁴ Lima, Pereira e Moraes (2011), em seu estudo, intitulado “Influência da surdez no desenvolvimento motor e do equilíbrio em crianças”, apontaram que as crianças surdas apresentaram desenvolvimento inferior em relação às crianças ouvintes, a partir da tarefa de controle postural, motricidade fina, motricidade global, equilíbrio e organização temporal.

sequenciais exigidas pelos sistemas verbais (orais ou escritos) –, as condições de produção do texto pelo surdo tornam-no aparentemente desconexo e, muitas vezes, de difícil compreensão. É importante salientar que a Libras e a língua escrita estão associadas a dois diferentes modos de representação de mundo, nem melhores ou piores entre si, porém com diferenças que se manifestam em igualmente diferentes formas de organização textual. No caso do surdo, a Libras e o modo de representação de mundo que lhe é peculiar constituem o seu universo simbólico, sua cultura e a maneira pela qual compartilha as experiências e sentidos de mundo. Seu ingresso no universo das práticas de escrita alfabética demanda, conseqüentemente, a descoberta de um novo modelo de representação de mundo e de práticas culturais, algo, portanto, que em muito excede à mera descoberta de um código escrito.

Diante da prática que consiste na utilização de metodologias em que a Libras serve como arcabouço linguístico para a aquisição da língua escrita, Goes (1996) faz a seguinte declaração:

[...] tais indicações fortalecem a suposição de que os textos analisados, eram construídos com o apoio parcial em regras de uso da Libras, o que poderia explicar em grande parte, as características da escrita dos alunos. Quanto a essa possível instrução dos sinais na escrita do português, cabe recordar que as línguas de sinais não têm, ainda, um sistema escrito que lhes corresponda, dada a complexidade de representação das estruturas tridimensionais do meio gestual visual (GOES, 1996, p. 11).

As afirmações apresentadas por Goes (1996) evidenciam uma questão muito importante para pensarmos acerca da maneira pela qual o surdo profundo organiza, sequencializa e estrutura o texto escrito, sobretudo na escola. A comunicação em Libras confirma um processo de interação no qual a população surda compartilha mensagens, ideias, sentimentos e emoções, que se organizam diretamente a partir de suas crenças, valores, história de vida e cultura.

De um modo geral, a Libras comunica de maneira abrangente em seu todo, ou seja, uma vez enquadrada por uma moldura, é individualizada e única. Por meio da comunicação por sinais, o sujeito surdo tem relação com ambiente e espaço de forma espontânea em seu meio social.

A Libras se estabelece também por meio da linguagem corporal, através dos movimentos do corpo, das expressões faciais e dos sinais manuais. A língua escrita, por sua vez, apresenta-se de forma sequencial, linear, por meio de marcadores de causalidade, traços muito específicos da sua estrutura linguística. Desse modo, na tentativa de unir sistemas tão complexos e distintos, o estudante surdo, muitas vezes, acaba por escrever o que foi sinalizado, dando lugar apenas a uma tentativa frustrada de segmentar um universo representacional infinitamente maior do que o conteúdo regido pelo código alfabético.

Como podemos observar, produzir textos é uma das atividades mais complexas de um sujeito surdo executar, pois se trata, tipicamente, de uma questão de organização espacial. Para o surdo, a produção de textos é, portanto, a produção de ordens espaciais. É compreendendo as formas como os conceitos se organizam que o sujeito surdo tornar-se-á capaz de compreender a maneira pela qual se projeta a distribuição da informação.

Não há dúvida de que a linguagem como estrutura se mostra, na sua face interna, como o contorno do pensamento. E, nesse sentido, tanto a Libras quanto a fala estão associadas a determinados tipos de representação mental e/ou determinados modos de pensar. Contudo, Libras e fala constituem sistemas distintos, porém, ao mesmo tempo, muito próximos quanto à sua natureza – espontânea e intuitiva.

Diante disso, é notório que as possibilidades de transferência da Libras para o texto escrito são limitadas, pois a maneira pela qual a comunicação em Libras se estabelece por seus usuários, de maneira global e tridimensional, não se aproxima em quase nada da complexidade e abstração impostas pelo código alfabético. Isso, de certo modo, justifica os estudos que têm sido divulgados acerca da dificuldade que o estudante surdo tem de dominar o texto escrito, principalmente aqueles que utilizam apenas a Libras, sem nenhum outro tipo de referência como apoio para aquisição da língua escrita. A esse respeito, Senna (2019, p. 495) revela que,

[...] a Libras, assim como outros sistemas de expressão análogos, prejudicam sobremaneira, no âmbito de uma tal relação com o pensamento, pois suas estruturas e formas de organização não se submetem à ordem das estruturas que se consagram na cultura acadêmica.

Com efeito, não há fato geral mais relevante em referência à língua escrita do que a sua natureza. Trata-se de um fenômeno independente do sujeito e da sua intencionalidade; uma entidade de caráter autônomo e com forte status de poder, considerada como o centro e a pulsão do conhecimento.

Com base nessa constatação, os confrontos e contrastes aqui apresentados procuram evidenciar a dificuldade que os estudantes surdos, sobretudo aqueles com surdez severa/profunda, têm tido, em todos esses anos, na tentativa de desenvolver um texto escrito reconhecidamente validado e legitimado.

Ao mesmo tempo, buscamos evidenciar que, infelizmente, as inúmeras metodologias difundidas para dar conta de toda essa problemática ainda são insuficientes. Na verdade, ninguém problematiza a questão central do processo de aquisição e desenvolvimento da escrita dos surdos, nem tampouco as prerrogativas individuais desses sujeitos. O que fica mais evidente

são os valores impostos à Língua Brasileira de Sinais, sobretudo na determinação do estatuto de língua, que “[...] ainda persiste em uma leitura de sua estrutura e de seu funcionamento baseada em pressupostos pertencentes ao domínio da palavra” (SENNA, 2019, p. 487).

Observamos, portanto, que o sucesso escolar desses estudantes está sendo relacionado a um padrão de comportamento de um indivíduo que é altamente centrado e prospectivo na concepção de uma mente que pensa, ou seja, aquela mente que é capaz de estabelecer uma ideia de predicação, uma mente subjetiva. Essa, por sua vez, apresenta uma organização sintática equivalente a uma ordem sequencial, a qual parte da racionalidade da ciência, própria dos membros da comunidade, que se classificam como maioria político-cultural.

Considerações

A partir das discussões suscitadas neste estudo sobre Educação de surdos e sua relação com a língua escrita, percebemos que, a despeito de qualquer tentativa de simplesmente apresentar uma proposta de ensino determinante para o letramento desses estudantes, é preciso considerarmos os sujeitos envolvidos nesse processo, levando em conta tanto os professores quanto os estudantes surdos que serão atingidos pelas ações pedagógicas determinantes ou não nesse processo de ensino e aprendizagem escolar.

O acesso a situações reais desses estudantes agiliza a reflexão entre teoria e prática, o que, por sua vez, facilita a permanência do sujeito surdo na escola e lhe garante um ensino progressivo e de qualidade. Nesse sentido, a grande questão a ser atingida para darmos conta da problemática do ensino de surdos não se circunscreve exatamente na forma de ensinar (métodos ou procedimentos didáticos), mas em abranger um modelo amplo de representação e sistematização do tipo de discurso acadêmico veiculado pelos profissionais da educação no ato de lidar com o aluno surdo em suas diferenças. É necessário definirmos, então, um meio favorável para que o professor possa efetivamente se instrumentalizar para o exercício da sua função, sendo sensibilizado quanto à necessidade de buscar meios mais adequados para a educação de surdos.

Uma vez que a escrita foi idealizada pelo e para certo sujeito da razão cartesiana, que primeiro pensa e depois se expressa, não se pode naturalizá-la e compreendê-la como objeto de caráter universal. Sendo assim, torna-se necessário conhecer no estudante, em especial, aqui, o estudante surdo, em primeiro lugar, a maneira pela qual o texto interior nele se instaura, de modo que seja possível reconhecer o sujeito em sua singularidade. A partir daí torna-se possível

elaborar estratégias que sejam fundamentais e específicas para a tomada de alguma consciência linguística, desde a qual se assente, assim, a compreensão dos diferentes tipos de códigos.

Toda essa compreensão sobre as singularidades dos modos de pensar e operar códigos de expressão constitui fundamentação adequada da alfabetização do estudante surdo. A este – o indivíduo surdo – cabe o direito a uma educação que tome por pressuposto o que lhe é de peculiar, inclusive do ponto de vista intelectual, o que demanda princípios e processos de ensino igualmente singulares.

É importante salientarmos que deitar olhos rasos sobre o texto escrito produzido pelo sujeito surdo, focando tão somente no conteúdo expresso, com uma visão reducionista, muitas vezes contaminada por conceitos como distúrbios, disfunção, déficit de aprendizagem, não contribui em nada para o seu desenvolvimento, exceto para reificação do estigma da privação de sentido. Este tipo de abordagem da produção textual do indivíduo surdo nega-lhe o direito de compreender a natureza dos fatos que se manifestam naquilo que se vê como “erro” e, conseqüentemente, compreendê-lo como um fato linguístico, e não como marca de deficiência.

Mesmo após inúmeros estudos que compõem estratégias e/ou metodologias destinadas ao sujeito surdo, são poucos os resultados que efetivamente alcançam progresso no universo da escrita alfabética. Entretanto, de acordo com Bruner (2001), é possível ensinar qualquer assunto de maneira honrada a qualquer criança, em qualquer estágio de desenvolvimento. Nesse processo, devemos sempre considerar o desenvolvimento intelectual do sujeito, bem como a tarefa de ensinar determinado conteúdo e de representar a sua estrutura em termos da visualização que o referido estudante tem das coisas.

Podemos dizer, então, que a resignificação das ações pedagógicas contribui também para o fortalecimento da compreensão do conteúdo, sobretudo ao estimular a construção de um espaço de cooperação mútua entre o professor e o estudante surdo, cultivando a empatia entre ambos. Agindo assim, a relação de cumplicidade e cooperação é construída. Por consequência, os saberes são respeitados e o ambiente escolar favorece a troca e a busca por soluções.

Posto isso, cada professor deve avaliar, de forma consciente, sua prática, tornando-se responsável pela aprendizagem desse aluno em um sentido verdadeiramente mais abrangente, com a finalidade de compatibilizar a representação teórica dos fatos através da língua escrita, bem como a representação mental e intuitiva dos alunos surdos e suas especificidades.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, C. B.; GIROTO, C. R. M.; SANTANA, A. P. O. Produção científica na área da surdez: análise dos artigos publicados na Revista Brasileira de Educação Especial no período de 1992 a 2013. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, SP, v. 21, n. 4, p. 459-476, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/mpNGysQxgYjSTzGXdCdZNcm/?lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2022.
- BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- BRUNER, J. **Realidade mental, mundos possíveis**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médica, 2002.
- FERNANDES, E. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1989.
- FERNANDES, S. F. **Educação bilíngüe para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios**. 202 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2003.
- FROMKIN, V.; RODMAN, R. **Introdução à Linguagem**. Tradução: Isabel Casanova. Coimbra: Editora Almedina, 1993.
- GESUELI, Z. M. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. **Educação & Sociedade**, v. 27, p. 277-292, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3XVGL5KrfKmdVvvnRh5MXwL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jun. 2022.
- GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.
- LEBEDEFF, T. B. Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, RS, n. 36, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1606/1489>. Acesso em: 27 jun. 2022.
- LIMA, T. C. S.; PEREIRA, M. C. C.; MORAES, R. Influência da surdez no desenvolvimento motor e do equilíbrio em crianças. **Brazilian Journal of Motor Behavior**, 2011, v. 6, n. 1, p. 16-23. ISSN 1980-5586. Disponível em: <http://www.socibra.com.br/bjmb/index.php/bjmb/article/viewFile/25/22>. Acesso em: 05 jul. 2022.
- LODI, A. C. B. *et al.* **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.
- LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- MIDENA, M. C. M. **O surdo e a escrita na clínica fonoaudiológica: um estudo de caso**. Orientadora: Prof. Dra. Maria Fausta Cahyba Pereira de Castro. 2004. 135 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Campinas, Campinas, SP, 2004.

NEVES, M. H. M. **A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros.** São Paulo: Parábola, 2012.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

SENN, L. A. G. O Planejamento no ensino básico & o compromisso social da educação com o letramento. **Educação e Linguagem.** São José dos Campos, SP, p. 200-216, 2003. ISSN: 1415-9902. Disponível em: http://www.senna.pro.br/biblioteca/plan_letramento.pdf. Acesso em: 12 abr. 2022.

SENN, L. A. G. O Estatuto linguístico da língua Brasileira de sinais e a superação do estigma na educação de surdos. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, SP, v. 25, n. 3, p. 487-500, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/JX4fq7FNrrp86PRwNd8RmbM/?lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2022.

SENN, L. A. G. Bilinguismo cultural: da linguística à agenda de estudos em educação inclusiva. In: SENNA, L. A. G. **Bilinguismo cultural: estudos sobre línguas em contato na educação brasileira.** Curitiba: Appris, 2021. p. 15-36.

SILVA, M. P. M. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo.** São Paulo: Plexus Editora, 2001.

CRediT Author Statement

Reconhecimentos: Não aplicável.

Financiamento: Programa PROCIENCIA e pelas fundações FAPERJ e CECERJ

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação ética: Não aplicável.

Disponibilidade de dados e material: Não aplicável.

Contribuições dos autores: A elaboração da pesquisa foi coletiva e igualitária.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

