

Letramento e os desafios no ambiente escolar: um estudo de caso com aluno surdo

D'Jullian Glay Pereira Soares
D'layne Giordana Pereira Soares

Introdução

A aquisição da escrita pelos surdos é um recurso linguístico essencial para o desenvolvimento nas diversas esferas de atividade humana. No que tange práticas sociais de linguagem, participam de duas línguas: Língua de sinais e em Língua Portuguesa (na materialidade escrita). Sendo assim o sentido produzido nos textos dos alunos surdos precisam ser observados em relação aos significados, nas práticas discursivas que carregam sentidos, visões de mundo e de sujeitos. E que por isso, possuem características próprias da pessoa que produz o texto.

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, analisa os desafios do processo de letramento no ambiente escolar de um aluno surdo na aprendizagem da disciplina produção textual. Elencou-se como locus de pesquisa a Escola Centro de Ensino Anjo da Guarda em São Luís-MA, que integra a rede básica estadual de ensino. Reservou-se o cuidado de solicitar as devidas autorizações prévias da direção da escola, bem como com o consentimento dos sujeitos participantes - aluno surdo e professor, sendo necessário esclarecer os objetivos e procedimentos da pesquisa.

Sobre os sujeitos da pesquisa, o aluno surdo possui 55 anos de idade e está matriculado no segundo ano do ensino médio. Escolheu-se também a professora de produção textual para a realização da entrevista, uma vez que, a pesquisa procura investigar a partir das produções textuais, algumas especificidades de práticas de letramento de surdos. Ademais, por questões éticas da pesquisa, não divulgaremos imagens e dados pessoais.

Nesse sentido, caracteriza-se como estudo de caso, considerando o que dispõe Gil (2002, p. 54), ao afirmar que “Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados”. Trata-se, assim, de uma análise específica, com realidade e contexto próprios e se constitui enquanto um estudo investigativo cuja referência é a pesquisa bibliográfica, utilizadas para análise dos dados coletados. Como instrumentos de coleta de dados, elencam-se a observação da dinâmica escolar, entrevistas semiestruturadas com a professora de produção textual, cuja aplicação deu-se no mês de Maio de 2019 e análise de textos dos alunos surdos.

Ressalva-se que, para uma análise mais genuína e factual, foram feitas gravações de voz da entrevista com a professora. Esse tipo de recurso “amplia o poder de registro e captação de elementos de comunicação de extrema importância, pausas de reflexão, dúvidas ou entonação da voz, aprimorando a compreensão da narrativa” (Schraiber, 1995, p. 63).

Para a análise dos textos escritos pelo aluno surdo, escolheu-se aqueles produzidos em sala de aula, requeridos pela professora de produção textual. Pelo universo amplo e diversificado de textos, optou-se pela escolha de dois tipos de textos: a produção de textos narrativos e textos descritivos. Os resultados serão apresentados em forma de análises pontuais da fala do entrevistado e dos textos escritos pelo aluno surdo, gerando reflexões sobre os desafios do processo de letramento de alunos surdos no ambiente escolar.

A escrita como forma de representação

A escrita representa importante marco na história do mundo, onde é perceptível a evolução da mesma ao longo do tempo. Historicamente atendeu as necessidades de desenvolver a economia e a sociedade, que estavam em fase de crescimento, sobretudo no Oriente Médio, onde a primeira forma de escrita foi encontrada nesta região. Barbosa (2013, p. 34) aponta que:

O homem, através dos tempos, vem buscando comunicar-se com gestos, expressões e a fala. A escrita tem origem no momento em que o homem aprende a comunicar seus pensamentos e sentimentos por meio de signos. Signos que sejam compreensíveis por outros homens que possuem ideias sobre como funciona esse sistema de comunicação.

Na Idade Média, há registros de que nesse período a imprensa foi criada, porém mesmo que sendo criada, no século XV, ainda havia pessoas que não sabiam ler e escrever, especialmente da camada social mais baixa. Através das pesquisas de Briggs e Burke (2006) e Burke (2010) pode-se perceber o difícil cenário que norteava a história da leitura e da escrita e suas relações com as sociedades e com as tecnologias. A concepção de que a criança deveria aprender a ler e escrever, só foi divulgada no século XV. Sendo assim, não é novidade os desafios educacionais relacionados à alfabetização e ao letramento atualmente.

A escrita hoje, é um sistema de representação muito valioso para a sociedade, colocando-a como meio de comunicação. Através da escrita a comunicação entre os homens rompeu obstáculos que separavam os grupos e sociedades, possibilitando a troca recíproca de informações, preservação da memória, e também contribui para o crescimento intelectual do ser humano. Barbosa (2013, p. 13), afirma que: “a escrita é considerada um marco de passagem da pré-história para a história”. Para tanto, o texto é resultado produtivo da escrita e possui papel muito importante na transformação e revolução da humanidade podendo ser considerado como a materialização da palavra e sua composição em forma e conteúdo.

Desde as origens da linguística do texto até nossos dias, o texto foi visto de diferentes formas. Num primeiro momento foi visto como: ‘a) unidade linguística (do sistema) superior à frase; b) sucessão ou combinação de frases; c) cadeia de pronominalizações ininterruptas; d) cadeia de isotopias; e) complexo de proposições semânticas’. Já sob orientações de natureza pragmática, o texto passou a ser visto: ‘a) pelas teorias racionais, como uma sequência de 6 atos de fala; b) pelas vertentes cognitivistas, como fenômeno primariamente psíquico, resultado, portanto, de processos mentais; e c) pelas orientações que adotam por pressuposto a teoria da atividade verbal, como parte de atividades mais globais de comunicação, que vão muito além do texto em si, já que este constitui apenas uma fase deste processo global’. (Koch, 1997, p. 21).

Em relação ao texto vale mencionar a conceituação de Marcuschi (2002), tipologia textual, este é um termo que deve ser usado para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição. Então vemos que os tipos de texto que estão relacionados ao seu conteúdo e construção teórica, que são: descritivo, dissertativo, narrativo, argumentativo, expositivo, injuntivo.

Práticas de letramento no processo de educação de surdos

Letramento é a habilidade em que o aluno consegue interagir como meio em que está inserido e assim dominar a prática de escrita, possibilitando comunicação por meio dos gêneros textuais, seja um bilhete, carta, ou escolher um produto no mercado por meio do rótulo, até a leitura do jornal impresso ou na TV, esses são exemplos de práticas do letramento. Assim, o letramento é para Soares (1998, p. 18), “[...] o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Percebemos então, a importância da escrita que reflete socialmente e na comunicação entre os demais protagonistas que vão nortear o momento de letramento.

Desse modo o indivíduo letrado, “[...] é não só aquele que sabe ler e escrever, mas também aquele que a usa socialmente, prática e responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita” (Soares, 1998, p. 39-40). Nesse sentido, entende-se que os alunos possuem uma percepção de mundo antes mesmo de conhecer as letras, números e demais aspectos inerentes à alfabetização.

Para tanto, é necessário que as crianças tenham contato, desde a mais tenra idade, em eventos de letramento: “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido à situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas” (Kleiman, 1995, p. 40). Logo, os alunos precisam desenvolver habilidades inerentes ao aprendizado por meio de diversos recursos de acordo com as necessidades de cada um, e os professores precisam estar atentos às dificuldades de aprendizado para então, aplicar essas atividades.

Porém, no processo de letramento deve ser levado em consideração a língua materna do aluno surdo e o contato mais cedo possível com a Língua de Sinais, onde o aluno possui experiência viso-espacial e trata-se de uma educação multicultural, pois não depende só da audição, mas da interação com o meio, e propondo uma educação diferenciada, onde “a construção da identidade é baseada num processo de associação, na noção de pertencimento a um determinado grupo” (Novaes, 2011, p. 01).

A inclusão é um fator muito importante para que o desenvolvimento do aluno aconteça. A partir daí o professor precisa dominar a Libras para ensinar outra língua para o estudante surdo. A escola também precisa direcionar o olhar para os alunos surdos tendo em vista que a inclusão abrange todas as pessoas que fazem parte do contexto educacional do aluno. “O respeito linguístico e cultural deve estar assentado em ações que envolvam muito mais do que estabelecer apenas uma forma de comunicação entre surdos e ouvintes, reconhecendo a necessidade da língua de sinais, neste processo”. (Fernandes, 1999, p. 234).

Quando a escola opta por uma educação Bilíngue, o professor tem a responsabilidade de obter uma metodologia, didática e que contemple esse aluno surdo, O trabalho com os surdos necessita de uma concepção discursiva de língua, o adulto deve interagir e agir como “mediador (co-autor) e assumindo a responsabilidade de estruturar o discurso dessa criança” (Guarinello, 2007, p. 43). Sendo assim, o professor precisa conhecer o aluno e identificar qual seu conhecimento prévio, propondo desafios e levando-os ao conhecimento, preparando-o para o mundo que o cerca e os diversos questionamentos que o virão.

Representação e significados atribuídos ao uso das palavras na análise dos textos escritos pelos surdos

As sessões que seguem, analisam aspectos do texto escrito do aluno surdo do 2º ano do ensino médio. Para melhor compreender esses aspectos, escolheu-se dentro da disciplina de produção textual, duas tipologias de texto: narrativo e descritivo. Na primeira, foi solicitado pela professora aos alunos, mediante aula e explicação prévia, que escrevessem um texto de caráter descritivo. O texto descritivo deveria conter pormenores dos elementos contidos na sala de aula, os alunos deveriam detalhar o máximo possível os elementos que visualizassem no ambiente da sala. Na atividade de produção de texto narrativo, o objetivo era a produção de texto que apresentasse ações dos personagens em um

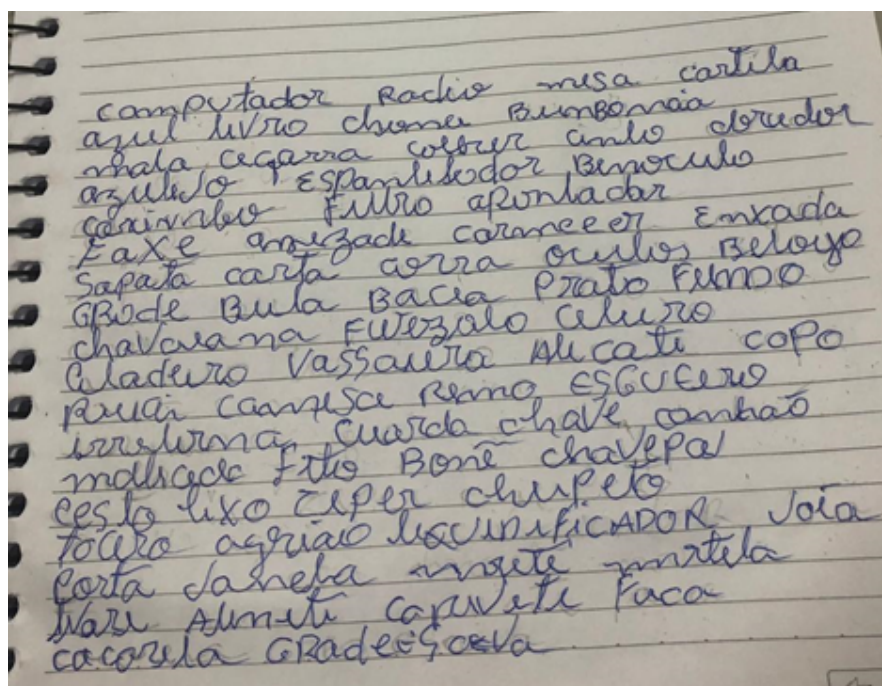
espaço e tempo determinado. Para analisar os aspectos resultantes das produções do aluno, dividiu-se a análise de dados nas seguintes sessões: o grau de informação, intenção e comunicabilidade do texto do aluno; a trama do texto – coesão e coerência; e análise da entrevista com a professora na sessão: a professora e a relação com o texto do surdo.

O texto do surdo: grau de informação, intenção e comunicabilidade

Antes de iniciar a sessão, faz-se importante contextualizar o processo escolar de formação do aluno surdo. O aluno explica que sua entrada na escola foi aos 17 anos, no 1º do ensino médio, que não passou pela educação infantil e fundamental. Explica que passou boa parte da infância e juventude fora da escola e voltou devido à insistência de um amigo, que o matriculou na escola. Hoje o aluno possui 55 anos de idade e está matriculado no 2º ano do ensino médio de uma escola regular no turno noturno.

Dito isso, o primeiro texto a ser analisado é a produção de texto descritiva requerida pela Professora. Após os comandos e explicação prévia da atividade, o resultado da produção textual foi:

Figura 1. Primeiro texto.



Fonte: elaborada pelas autoras.

De início, é possível perceber que o aluno escolheu para a produção textual diversas palavras que não se encontrava no ambiente da sala de aula. As palavras apresentam-se “soltas”, sem elo ou

conectivos, elementos importantes para a corporalidade do texto, como “cinto”, “bacia”, “lixo”, “copo”, “mala”. Para a linguística textual, esse tipo de produção caracteriza-se mais como sendo uma sequência linguística do que como um produto textual. Leite (2010, p. 3) explica melhor, ao afirmar que “[...] todo texto se caracteriza como uma sequência linguística. Ao contrário, nem sempre funciona. O fator crucial que irá qualificar uma sequência linguística como sendo ou não textual é a sua comunicabilidade”, ou seja, “a capacidade que um texto tem de comunicar algo”. Isto significa, que por causa da ausência de elementos gramaticais, de conexão entre as palavras, é muito difícil estabelecer relações de significado entre as palavras. Sem a gramática, é mais complicado compreender o grau de intenção do autor do texto, e por consequência a intenção comunicativa fica prejudicada.

Leite (2010, p. 15), considera outro aspecto importante na construção textual, o grau de informação. Para ele, esse é outro fator importante no julgamento da comunicabilidade dos textos e está diretamente relacionado ao grau expectativa gerado em relação às informações do texto “balanceando as informações conhecidas e esperadas com as desconhecidas e inesperadas, os autores são capazes de prender a atenção e o interesse dos receptores do texto e tornar a comunicação muito mais eficaz”.

No texto do aluno surdo apresentado, aspectos relacionados ao grau de informação e intenção estão prejudicados. É possível perceber que a intenção do que é pedido – a produção de um texto descritivo, e a informação escrita final não satisfaz as expectativas do que era esperado pela professora. No entanto, cabe refletir, por outro lado, que o aluno surdo traz ao texto algumas palavras que faz referência ao que foi solicitado, como: “livro”, “apontador”, “janela”, “azulejo”, o que leva-nos a refletir se houve a intenção de responder o solicitado pela professora, e não o fez por não compreender a estrutura da gramática da Língua Portuguesa escrita, e/ou se de fato, estas e as outras palavras foram colocadas no texto, porque fazem parte do seu léxico adquiridos ao longo da sua construção de vida, de aprendizado no ambiente escolar. Ao explicar alguns elementos que inclui o saber escrever, Landsmann (1993) considera que “condições sociais facilitam o surgimento da escrita, aparece a necessidade de conservar alguma informação para depois usá-la, para não perdê-la. [...] o armazenamento obriga a ordenar, a categorizar”. Isso significa que de certo modo o aluno surdo tenta organizar as informações do texto, ordenando-o em palavras.

É comum diferenciar, mesmo que intuitivamente, entre uma sequência aleatória de palavras e um texto. Tal compreensão, considera a forma como os elementos estão dispostos e como se organizam na superfície do texto, produzindo a comunicabilidade do texto. Isso significa que, “distingue-se um texto de um não-texto, também, pela sequência que as palavras assumem” Antunes (2009, p. 63). O autor acrescenta ainda que:

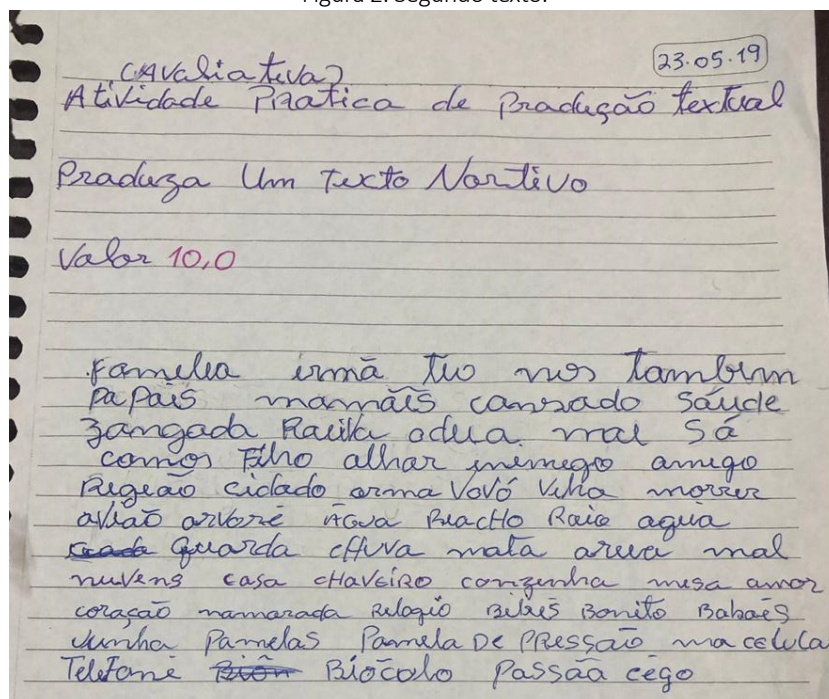
Um texto requer mais que o aparato linguístico perceptível. O sentido global que veicula ultrapassa as unidades que assentam sobre sua superfície. Contudo, é verdade que um texto se faz também com palavras que se acomodam na linearidade sequencial do tempo ou do papel e que demandam padrões específicos de organização, de maneira a poderem recobrar estatuto de funcionalidade.

Leite (2010, p.4) complementa: “sem a gramática [...], não conseguimos extrair um sentido claro e unificado a partir da relação entre as palavras, [...] é difícil pensar também nesse caso, qual seria o valor comunicativo dessa sequência linguística”. Ao examinar o texto do aluno surdo, é possível depreender que pela ausência quase total da gramática, é até possível tentar imaginar as relações que o aluno surdo tentou estabelecer entre as palavras, mas, impossível ter a certeza a real intenção ao escrever o texto. O que comprometeu seriamente a comunicação entre o que se esperava e o que realmente foi produzido. Em situações assim, a sequência linguística é um texto, pois é uma sequência que teve algo a comunicar, porém houve um comprometimento enorme na qualidade do texto na intenção de se fazer entender.

A trama do texto – coesão e coerência

Landsmann (1993) refere-se a dois tipos de propriedade na construção de um texto: formais e instrumentais. A primeira trata-se do conhecimento da escrita em si, das propriedades internas do texto, como morfologia, sintaxe, semântica, coerência, coesão e outros, enquanto que a segunda, trata dos conhecimentos da escrita em uso, na argumentação de propósitos e objetivos. A propriedade escolhida para análise nesta pesquisa, é a formal, mais precisamente os elementos de coesão e coerência textual. O texto que se segue, é o resultado da produção do aluno surdo, mediante a solicitação da professora de produção de um texto narrativo.

Figura 2. Segundo texto.



Fonte: elaborada pelas autoras.

Ao explicar sobre as características de organização de um texto, Antunes (2009) afirma que as palavras devem estar estruturadas com base em alguns princípios de organização, ligando os vários segmentos que constituem o texto. Um desses princípios é a coesão, que constitui “um conjunto de dispositivos que provêem esta organização da superfície linguística do texto” (Antunes, 2009, p. 63). E mais, aponta a coesão para a correlação de um conjunto de elementos que confluem na relação entre: continuidade, organização da superfície, progressão e unidade global do texto. Assim, a coesão concerne um conjunto de elementos que promovem e assinalam a correlação entre a continuidade da superfície do sentido do texto, a organização dos recursos textuais, a progressão desses elementos e a forma global geral do texto.

A partir dessas informações, é possível analisar o aspecto coesão no texto do aluno surdo, em alguns aspectos exemplificados por Antunes (2009) e Marcuschi (2008) que apresentam diferentes recursos de textualização. No âmbito da gramática, a falta dos artigos e de pronomes de continuidade referencial do texto, com exceção do pronome “nós”, usado para articular o termo “nós também”; ausência do uso de conectores (preposições, advérbios, conjunções) na ligação entre palavras, orações, períodos, parágrafos que de modo geral, articulam os diferentes segmentos do texto. No campo lexical, existe a presença de substantivos, mas não como núcleos de expressões referenciais; presença de verbos como “olhar” e “amar”, mas não como elementos centrais de predicação e a presença de sinônimos como “raiva” e “zangado”, mas não como elementos de equivalência referencial.

Outro elemento a se analisar é a coerência do texto, entendida aqui como sendo “o modo como os elementos profundos do texto se relacionam, se ligam, se conectam, permitindo o surgimento de um sentido unitário/global do texto” (Leite, 2010, p. 9). Segundo o autor, os elementos profundos do texto dizem respeito aos conceitos, que estão associados às palavras, expressões e frases, que se ligam e se relacionam entre si.

No texto do aluno surdo, mesmo não havendo muitos elementos de coesão, é possível fazer algumas inferências em alguns trechos em que mesmo que algumas palavras não tenham relação explícita, mas por intermédio do conhecimento de mundo do leitor é possível relacionar cognitivamente Leite (2010). Como no exemplo “família-irmã-tio” e “papai-mamãe-cansado-saúde”. No exemplo, o conhecimento como leitor nos faz inferir que aqui trata-se de uma relação familiar, e no segundo exemplo o modo como o pai e a mãe estão. Outro sentido que pode-se extrair do texto é a sequência temporal de eventos, em que dividimos em três partes: a primeira como trecho familiar (família-irmã, tio, mamãe, papai, filho), a segunda que relaciona itens da natureza (areia, chuva, raio, água), e a terceira como palavras mais soltas (celular-coração-namorada- cegos-bebês-mesas).

Um texto coerente necessita também articular elementos externos ao texto como: a intenção do usuário que produz o texto e a aceitação de quem o recebe. Segundo Leite (2010, p. 11), “todo texto tem um produtor que tem a intenção de produzir uma sequência linguística comunicável. O que deve ser comunicado depende do objetivo que o produtor do texto tem em mente”. A partir dessa compreensão

é possível afirmar que mesmo o surdo tendo uma intenção em comunicar, a compreensão global e totalitária do texto está prejudicada. “Nesse caso a intenção do produtor do texto não é suficiente para que a comunicação seja bem sucedida. É necessário que o receptor do texto esteja aberto para aceitar uma dada sequência linguística como tendo algo a comunicar” (Leite, 2010, p. 12). Sendo assim, a compressão do texto do surdo no sentido da coerência precisa estar articulada ao princípio da cooperação, tanto de quem produz quanto de quem lê o texto.

O professor e a relação com o texto do aluno surdo

O fluxo geral da entrevista aponta para uma boa receptividade da Professora de produção textual quanto à pesquisa e participação. No entanto, a mesma optou pela entrevista por meio de questionário, com respostas sucintas e breves, o que dificultou uma análise mais profunda para compreender como a Professora analisa e se relaciona com o texto do aluno surdo.

Ao ser questionada: ‘O que o aluno escreve, pode ser considerado um texto?’, a Professora responde “Não, pois trata-se de uma sequência de enumerações de substantivos, somente, aleatórios”. A resposta dada, corrobora com o que Leite (2010) diz, ao afirmar que para compreender os processos de organização de textos, é necessário ter uma compreensão profunda do que significa ser um texto. Isso significa discutir e incluir fatores já mencionados aqui, como: coesão do texto, coerência, intenção do usuário do texto, grau de aceitação e informação do usuário do texto, situação e relação do texto com outros textos, etc. Esse mesmo autor, no entanto, também afirma que “é muito difícil encontrar exemplos de não-textos na vida real”, já que sempre que usamos a língua há um interesse em comunicar. Por isso, é mais aconselhável afirmar que no dia-a-dia encontramos textos que não foram adequadamente produzidos, dentro das expectativas de objetivos e convenções sociais.

A língua escrita é um sistema exigido nas escolas para a aquisição. Para os surdos essa exigência está afirmada no Decreto nº 5626/2005, que determina em seu capítulo IV, art. 14º:

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior. [...] O ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas.

O ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua, é necessário e imprescindível na educação de surdos, no entanto, é comum observar nos ambientes escolares a representação gráfica da língua como atividade única e obrigatória, sem pensar, por exemplo, em outras atividades tão legítimas quanto a escrita.

Quando questionada sobre como avalia e quais critérios utiliza para a correção do texto do aluno surdo, a Professora diz “observo aspectos de ortografia, qualidade de letra, estrutura, empenho,

condições de assimilação do aluno”. Quadros e Karnopp (2004) afirmam que a educação de surdos deve estar articulada a partir da especificidade dos sujeitos, o que inclui pensar em práticas que contribuam para aquisição de diferentes linguagens. Isso significa, considerar outras possibilidades que contemple outros elementos para além do texto escrito, como a “exploração do aspecto visual, por exemplo, de gravações em vídeo ao invés de texto escrito [...]” (Cavalcanti; Silva, 2007, p. 239).

Por outro lado, na resposta da Professora é possível perceber também que ela utiliza algumas estratégias para a correção dos textos do aluno surdo, que incluem os aspectos linguísticos do texto como ortografia, estrutura, letra e aspectos extralinguísticos como empenho e condições de assimilação do aluno. Ao refletir sobre aspectos que constituem o letramento, Marcuschi (2007) observa que a escola deve considerar o que o aluno traz de experiências, a bagagem pessoal e social que irá contribuir na sua formação. Nesse caso, a Professora considera como critério de correção do texto do aluno surdo aspectos que vão para além da gramática, e inclui o esforço pessoal e o nível de aprendizado do aluno.

Ao responder ‘O que falta para a produção do aluno surdo ser considerada um bom texto’, a Professora diz “nas condições inerentes ao aluno, espera-se que ele consiga selecionar substantivos, afins com a proposta temática solicitada pelo professor”. A resposta dada, faz-nos refletir várias questões, como: o papel do professor na aquisição de línguas do aluno surdo, e aqui falo da aquisição da Libras e da Língua Portuguesa na modalidade escrita; qual a responsabilidade desse professor frente a situações em que o surdo não consolidou a aquisição dessas línguas? *A condição de ser surdo* citada pela Professora inclui também a afirmativa consciente ou inconscientemente *a condição de ser surdo* que não consegue aprender? *A condição de ser surdo* que não consegue por ser surdo? Que instrumentos a escola tem usado na promoção de letramentos de alunos surdos que chegam no ensino médio em condições assim? Ou então, **a condição de ser surdo** está relacionada a condição de aluno, somente, e por isso a dificuldade com a língua portuguesa? Gões (1996, p. 38) observa as condições sociais inerentes ao desenvolvimento da criança surda e afirma:

A criança nasce imersa em relações sociais que se dão na linguagem. [...] a oportunidade de incorporação de uma língua de sinais mostra-se necessária para que sejam configuradas condições mais propícias à expansão das relações interpessoais, que constituem o funcionamento nas esferas cognitiva e afetiva e fundam a construção da subjetividade. [...] não há limitações cognitivas inerentes à surdez, tudo dependendo das possibilidades oferecidas pelo grupo social para seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem.

O autor afirma que a surdez não está vinculada à uma limitação cognitiva, mas que, o desenvolvimento e consolidação da linguagem vai depender das possibilidades oferecidas pelo grupo (e nesse caso a escola), para o aprendizado de múltiplos letramentos do aluno surdo. Isso significa pensar o espaço educativo como um local de responsabilidades, oportunizando reais condições de aprendizado e desenvolvimento do aluno surdo, de forma a eliminar/minimizar barreiras materiais, cognitivas e culturais e a oferecer recursos humanos, equipamentos e instrumentos que concretizem inclusão escolar, ultrapassando currículos rudimentares de ensino. Trata-se de um trabalho que não é somente responsabilidade do Professor, mas de corresponsabilidades, uma cultura de colaboração.

Considerações finais

É inevitável considerar que o surdo está inserido em uma sociedade que usa a língua oral para se comunicar, seja direta ou indiretamente. Portanto, a não compreensão da língua portuguesa, na modalidade escrita, altera os modos de como se apropria, compreende e se relaciona com o mundo, interferindo diretamente na capacidade de nomear e categorizar a realidade. Uma vez que não compreende o português escrito, a apropriação de conceitos, de informações veiculadas em mídias, formas de entretenimento básicas, como ir a um cinema torna-se mais difícil. Nesse sentido, é preciso considerar a formação social diversa que o aluno surdo, com particularidades de língua, cultura, identidade, entre outros.

Refletiu-se também os processos de Letramento de surdos utilizados na escola e se estes contribuem para a formação de cidadãos competentes no uso de línguas, Libras (L1) e Língua Portuguesa (L2) na modalidade escrita. Conclui-se que o processo de Letramento dos surdos foi tardio e deficitário e que o aluno surdo tem muitas dificuldades com a escrita em Língua Portuguesa, em significar e (re)significar textos escritos. No entanto, os dados apontam que nas diferentes formas de produção feitas pelo aluno surdo, dependendo do grau de intenção, informação e comunicabilidade, os textos ser 'aceitos' como produto textual pelo leitor a partir das inferências que podem ser feitas para a compreensão do texto.

Aqui, evidencia-se novamente a urgência de se pensar a escola como um espaço de formação social identitária, que ajude o aluno surdo a se desenvolver e se comunicar amplamente em sua língua. Salienta-se a necessidade de formação dos profissionais da escola: professores, gestores, coordenadores, porteiros, secretária e demais funcionários a fim de firmar um espaço inclusivo. Além disso, é preciso pensar em currículos flexíveis, multilíngues e adequados às necessidades dos surdos, pondo em prática a construção de uma escola diária de equidade na interação entre os sujeitos envolvidos, que possibilite a aprendizagem de múltiplos letramentos.

Desse modo, entende-se que reflexões elencadas nesta pesquisa não se findam aqui. Espera-se que o estudo possa contribuir para reflexão e novas pesquisas que tratem sobre letramento de surdos no ambiente escolar. As discussões geradas apontam para a necessidade de pensar práticas de letramento e os desafios que são, quando pensadas a partir da especificidade do aluno.

Referências

ANTUNES. I. A coesão como propriedade textual: bases para o ensino do texto. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 7, n. 1, p. 62-71, jan./abr. 2009. Disponível em: revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/4855/2113. Acesso em: 05 maio 2019.

BARBOSA, J. J. **Alfabetização e leitura**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 02 fev. 2019.

- BRIGGS, A.; BURKE, P. **Uma história social da mídia**: de Gutenberg à Internet. 2. ed. Rio de Janeiro: Jahar, 2006.
- BURKE, P. **Linguagens e comunidades nos primórdios da Europa Moderna**. São Paulo: UNESP, 2010.
- CAVALCANTI, M; SILVA, I. “Já que ele não fala, podia ao menos escrever...”: o grafocentrismo naturalizado que insiste em normalizar o surdo. *In*: KLEIMAN, A; CAVALCANTI, M. (Orgs.). **Linguística Aplicada**: suas faces e interfaces. Campinas: Mercado das Letras, 2007.
- FERNANDES, Sueli F. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. *In*: SKLIAR, C. (Org.) **Atualidades na educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 2. p. 59-81.
- GÓES, M. C. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.
- KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KOCH, Ingedore. **A construção textual do sentido**. São Paulo: Contexto, 1997.
- LANDSMANN, L. T. **Aprendizagem significativa da linguagem escrita**: Processos evolutivos e implicações didáticos. São Paulo: Ática. 1998.
- LEITE, T. A. **Leitura e Produção de Textos**. Florianópolis: UFSC. 2010.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2007.
- NOVAES, Edmarcius Carvalho. Reflexões acerca da identidade cultural surda. **Blog do Ed**, 2 de março de 2011. Disponível em: <https://edmarciuscarvalho.blogspot.com/2011/03/reflexoes-acerca-da-identidade-cultural.html>. Acesso em: 29 maio 2019.
- QUADROS, R. M; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira**: Estudos Lingüísticos. São Paulo: Artmed, 2004.
- SAMPSON, Geoffrey. **Sistemas de escrita**: tipologia, história e psicologia. São Paulo: Ática, 1996.
- SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: CEAL/Autêntica, 1998.