

Produções textuais de alunos surdos matriculados no 5.º ano do Ensino Fundamental do Cap/INES: existe inteligibilidade no discurso linguístico?

Geise de Moura Freitas¹

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar minha trajetória acadêmico-profissional como professora de surdos. Exponho aqui os percalços vivenciados até construir uma identidade profissional, ou seja, até me fazer professora, no paradoxo cotidiano da sala de aula e através da formação continuada. Objetivo: dar visibilidade aos desafios da prática pedagógica, os quais vão sendo enfrentados com criatividade, buscando atrair o interesse dos alunos do 5.º ano do Ensino Fundamental para o aprendizado da língua portuguesa, numa perspectiva de segunda língua. Para isso, ao longo deste relato de experiência, são elencados alguns textos de um jornal confeccionado pelos alunos, sob minha orientação. Esses textos foram objeto de uma breve análise do potencial comunicativo que evocam e das inferências de regras morfossintáticas que aparecem embrionariamente, o que possibilita a reflexão acerca da inteligibilidade do discurso linguístico dos surdos.

Palavras-Chave: Educação regular. Educação de surdos. Potencial comunicativo. Regras morfossintáticas. Inteligibilidade do discurso escrito de crianças surdas.

Introdução - trajetória profissional

O artigo aqui apresentado tem por objetivo mostrar a tessitura de minha trajetória acadêmico-profissional, quando e como fui me constituindo como professora, bem como fazer uma breve análise de algumas produções escritas de meus atuais alunos matriculados no 5.º ano do Colégio

¹ Professora do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (Cap/INES) — RJ. Especializada em psicopedagogia pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: geise19666@yahoo.com.br

de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (CAp/INES), os quais são surdos profundos. E, ainda, ressaltar o potencial comunicativo que seus textos evocam e as regras morfossintáticas que já conseguem inferir.

Na década de 1980 se deu minha formação inicial como normalista num colégio público estadual. E, contrariamente ao que a literatura aponta, o curso normal que frequentei me proporcionou basicamente conhecimentos teóricos acerca das ciências que serviam de base à educação, permanecendo o universo da sala de aula uma “caixinha de surpresas”.

Logo após a conclusão do referido curso, fui aprovada para a Faculdade de Geografia da UERJ e para trabalhar no quadro efetivo de professores da rede municipal de ensino do município do Rio de Janeiro.

Apesar da facilidade que encontrei para ser aprovada nesses dois concursos públicos, pude notar que não havia recebido o preparo técnico adequado para desempenhar minhas tarefas docentes, pois, logo que assumi uma turma para alfabetizar, não conseguia fazer a articulação das teorias estudadas com o cotidiano da sala de aula, antítese de tudo o que havia idealizado à minha época de normalista.

As dificuldades iniciais com meus alunos diziam respeito também a nossa comunicação, já que os mesmos, oriundos das camadas mais desfavorecidas da sociedade, apresentavam uma linguagem muito diferente da minha, com uma profusão de gírias ininteligíveis para mim naquele momento.

Esses problemas vivenciados no início da prática docente são descritos por Dubar (1997) e Huberman (2000) como o “choque do real”, isto é, são dificuldades que a grande maioria dos docentes encontra ao se defrontar com várias tarefas concomitantes: construir uma identidade como professor, realizar as tarefas pedagógicas e estabelecer uma relação estreita com os alunos.

As características descritas por Huberman retratam com exatidão todas as dificuldades e desafios pelos quais passei quando iniciei minha trajetória profissional no magistério:

O aspecto de ‘sobrevivência’ traduz o que se chama vulgarmente de ‘choque do real’, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade de fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos. (HUBERMAN, 2000, p. 39)

Mas, também, havia outro elemento que tornava mais complexa minha tarefa como docente: a interferência das questões sociais nos espaços educacionais. A esse respeito, Fanfani (2008) sinaliza alguns desafios que se intensificam na contemporaneidade em virtude da tensão de identidade vivida pelo professor,

que se encontra dividido entre o compromisso técnico-científico, próprio de suas funções pedagógicas, e o compromisso social e político, demandas cada vez mais emergentes da sociedade pós-moderna. Assim, segundo o autor, o desafio do professor é justamente desenvolver estratégias que consigam contemplar essas duas dimensões.

Não obstante todo esse mal causado por tais desafios, o cotidiano escolar me “ensinava” a ser professora. Além disso, investia em minha formação continuada, fosse cursando a faculdade, fosse por meio da realização dos cursos oferecidos pela rede municipal, fosse ainda por meio das tímidas discussões pedagógicas travadas com meus pares, mas, principalmente, por intermédio de leituras bibliográficas, versando prioritariamente sobre a teoria cognitivista piagetiana, arcabouço dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1998).

Dessa forma, todas essas ações imbricadas foram apontando um caminho para minha instrumentalização teórico-metodológica, o que me levou a optar por uma abordagem construtivista em meu fazer pedagógico.

E ainda que minhas concepções a respeito de língua/linguagem, aprendizagem, leitura e escrita não fossem teorizadas, estava conseguindo alfabetizar meus alunos, através do ensino dos mecanismos automatizadores da leitura/escrita. Entretanto, intuía que minhas estratégias de ensino ainda estavam longe de formar verdadeiros leitores e escritores, o que me incomodava sobremaneira.

Prestei, então, um segundo concurso para a rede municipal de ensino e, nesse mesmo período, fui fazer uma segunda faculdade: fonoaudiologia². A escolha pelo curso deu-se, sobretudo, pelo meu desejo de ajudar os alunos, que, apesar dos meus esforços e dedicação, continuavam a apresentar dificuldades de aprendizagem, principalmente na aquisição da leitura/escrita.

Ao longo dos anos fui adquirindo uma maior segurança em minha prática pedagógica, não deixando de realizar a capacitação em serviço todas as vezes que oportunidades me eram oferecidas.

Motivada por melhores salários, fiz o concurso para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e, aprovada, migrei, então, da educação regular para a educação especial na área da surdez.

E, ali no CAp/INES, novamente me deparei com o estranhamento e enfrentamento de um novo cotidiano escolar, sendo que, naquele momento, contava com mais um desafio, que era o fato de os alunos não falarem o português, e sim uma língua viso-espacial, a língua brasileira de sinais (LIBRAS), a qual desconhecia. Não fossem as pantomimas, os gestos naturais e os desenhos, a minha comunicação com os alunos estaria quase que inviabilizada.

² Cabe esclarecer que, em virtude da incompatibilidade de horários das duas matrículas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro com o CAp/UERJ, não pude cumprir a carga horária exigida pela Universidade, acabando por não concluir o curso de Geografia que havia iniciado em 1985.

Porém, não restavam dúvidas: o processo ensino-aprendizagem estava seriamente comprometido.

Assim, a elevação de minha autoestima, conseguida a duras penas na rede regular de ensino, se esvaiu e regressei a uma condição de professora iniciante, recorrendo às estratégias de sobrevivência de outrora.

Outro elemento complicador foi o fato de o meu ingresso na instituição ter coincidido com uma mudança de paradigma na educação de surdos, quando a perspectiva oralista estava sendo cotejada com as propostas bilíngues, fazendo com que o ambiente institucional ficasse muito tenso.

A defesa dos métodos orais e dos seus benefícios à formação acadêmica dos alunos ainda era preconizada por alguns professores que, antes, tinham no ensino da linguagem oral um dos objetivos a serem alcançados no trabalho pedagógico. Esses docentes não raramente se utilizavam de treinamento auditivo e “instalação” de fonemas (atividades essas que eu aprendia a desenvolver na faculdade de fonoaudiologia), objetivando alfabetizar os alunos surdos da mesma maneira que os ouvintes.

Não foi difícil concluir que essas práticas eram próprias de um ambiente clínico-terapêutico, e não as mais adequadas à escolarização dos surdos, pois, quase sempre, determinavam uma relação restrita com a leitura/escrita pela falta de estabelecimento de um “diálogo” com os textos.

A esse respeito, Fernandes (2006) relata como as metodologias orais responsabilizavam indiretamente o próprio surdo pelo seu fracasso escolar, na medida em que os mesmos não conseguiam desenvolver com proficiência sua linguagem oral:

A maioria dos procedimentos metodológicos objetivava a oralidade como requisito indispensável à alfabetização e, nos casos comuns no âmbito da educação especial em que as crianças apresentam problemas relacionados ao desenvolvimento da linguagem, estabelece-se uma relação causa-efeito equivocada entre problemas na oralidade e dificuldades na escrita. (FERNANDES, 2006, p. 65)

Em contrapartida aos argumentos defendidos pelos professores que destacavam os benefícios dos métodos orais, a LIBRAS ganhava força e o CAp/INES se via no caminho de incluir a linguagem de sinais no ambiente escolar, sendo a mesma vislumbrada como língua instrucional na educação de surdos. Skliar (2001) constata a importância da língua de sinais, concebida não como um mero veículo de instrução no ensino de surdos, mas como uma autêntica língua, própria de um grupo minoritário que se caracteriza a partir de suas experiências visuais.

Cabe ressaltar que as discussões travadas no âmbito institucional não foram lineares nem sequenciais; ao contrário, foram permeadas por avanços e retrocessos, diálogos e práticas autoritárias em relação aos professores que defendiam um ensino para surdos diferenciado do ministrado aos ouvintes.

Felizmente, em 1997, seguindo a tendência mundial na educação de surdos, o INES apresentou, em seu plano político-pedagógico, a proposta bilíngue como filosofia de ensino. A proposta bilíngue é definida por Lacerda e Lodi (2009) como a mais adequada às possibilidades educacionais dos discentes surdos:

A proposta educacional bilíngue tem como principal fundamento que a língua de sinais deve ser a base linguística (primeira língua ou L1) para o ensino-aprendizagem da linguagem escrita, que passa a ser concebida como segunda língua para os sujeitos surdos. O processo de desenvolvimento da L1 deve ser realizado no contato com surdos adultos usuários da língua e participantes ativos do processo educacional de seus pares e o ensino-aprendizagem da L2 realizado como língua estrangeira. (LACERDA; LODI, 2009, p. 145)

Um grande desafio a ser enfrentado para a execução das propostas bilíngues é o uso da LIBRAS por toda a comunidade escolar. Dessa forma, o professor deverá alcançar fluência na língua de sinais, já que é por intermédio da mesma que ele aumentará o conhecimento de mundo do aluno, elaborará estratégias de ensino da semântica e sintaxe da língua-alvo, possibilitando o desenvolvimento de habilidades metacognitivas, além de promover a negociação dos sentidos dos textos da língua escrita.

Cabe ao docente o cuidado de não incidir no erro de misturar a modalidade oral da língua portuguesa com fragmentos da LIBRAS (prática vulgarmente conhecida como “português sinalizado”), já que essa pseudocomunicação é altamente perniciosa ao processo ensino-aprendizagem.

Ninguém esperaria que uma criança ouvinte adquirisse uma língua com base em fragmentos indefinidos dessa língua. Então por que deveríamos esperar que uma criança surda o fizesse quando a fala é considerada obrigatória para o aprendizado de uma língua [oral]? E ninguém esperaria que uma criança ouvinte aprendesse uma língua com alguém que mistura fragmentos de duas línguas totalmente diferentes, usando algumas palavras de uma língua em estruturas frasais de outra língua. Então, por que deveríamos esperar que uma criança surda aprendesse uma língua desse modo, quando tipos diferentes de sistemas inventados de fala e sinais são utilizados? (SVARTHOLM, 1998, p. 38, *apud* SALLES, 2007, p. 118)

Assim, ciente de todas as especificidades que envolvem a educação de surdos numa escola especial, não me furto a empreender esforços no sentido de adquirir uma maior fluência conversacional na língua de sinais, e, assim, melhorar a

qualidade do ensino que ministro aos meus alunos, e também teorizar a respeito de minha prática pedagógica.

Caminho teórico-prático

Partindo desse pressuposto é que adoto em meu fazer pedagógico a abordagem interacionista, cuja concepção de língua remete à vertente teórica sociocultural. Tal perspectiva está apoiada na proposta de Vygotsky (1984), que acredita que as funções mentais, determinadas biologicamente, evoluem para funções mais complexas quando o indivíduo está em contato social com seus interlocutores, sendo essa evolução possível somente quando existe uma língua a ser compartilhada. Assim, a língua é vista como “o instrumento mediador da construção do conhecimento” (ELLIS, 1999, *apud* SALLES, 2007).

Portanto, com fundamento na concepção de língua em que a real aprendizagem de seus interlocutores só poderá ser viabilizada na interação social e na imersão em situações cotidianas significativas, contextualizadas a partir de sua historicidade, é que desenvolvo junto aos alunos atividades de construção de habilidades e competências na leitura/escrita. Tomo ainda por base metodológica a teoria dos gêneros textuais, sugerida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que preconizam que um texto não é apenas uma forma, mas um portador legítimo de comunicação.

É no cotidiano da sala de aula, palco de trocas linguísticas e culturais, que apresento aos alunos diversos textos, como jornais, revistas, cartazes, livros, rótulos etc., que cumprem uma função comunicativa e social que precisa ser desvendada, não através de uma leitura baseada na decifração literal das palavras, mas na interpretação dos sentidos reais dos textos.

Também comungo da visão de leitura de Moita Lopes (1996, p. 138), para quem “o ato de ler envolve tanto a informação encontrada na página impressa – um processo perceptivo – quanto a informação que o leitor traz para o texto – o seu pré-conhecimento, um processo cognitivo”, e considero a aquisição da leitura e escrita como práticas culturais que pressupõem relações interculturais, portanto, adquiridas coletivamente num primeiro momento da prática pedagógica.

De acordo com essa expectativa, notícias, artigos de opinião e publicidade, entrevistas, receitas, HQ, contos e fábulas vão sendo lidos e escritos, e, em função de suas empregabilidades, o aluno é motivado a elaborar hipóteses quanto às regras morfosintáticas que caracterizam tanto a sua primeira língua quanto a língua-alvo.

Projeto Jornal da Quarta

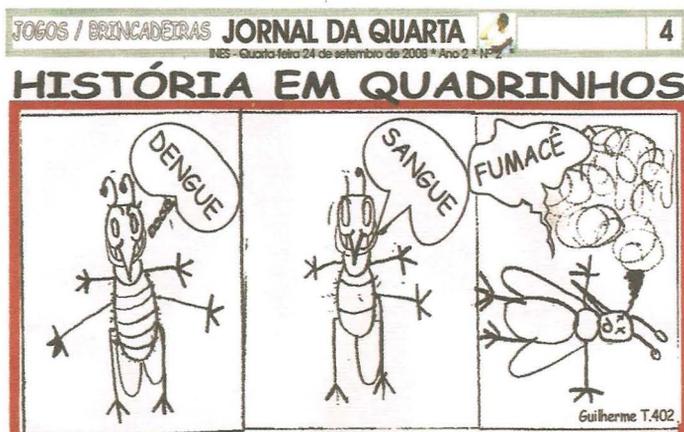
Desde 2007 o trabalho com gêneros textuais vem sendo realizado com as turmas a que atendo, do 5.º ano, por meio da construção de um jornal intitulado pelos alunos como Jornal da Quarta, que vem despertando muito interesse pela variedade de textos que veicula e se constituindo numa rica fonte de aprendizagem da língua-padrão.

As atividades que visam à construção de textos de autoria dos alunos demandam tempo e persistência tanto por parte dos professores, os quais devem elaborar estratégias condizentes com o ensino de uma segunda língua, quanto pelos alunos. Num primeiro momento, estes irão compor suas produções utilizando fragmentos dos textos que lhes deram origem e que foram exemplificados pelos docentes, para, só depois da exposição a um grande repertório de leitura, começarem a inferir as regras da língua culta em suas escrituras.

É de extrema importância elucidar que essas produções escritas são próprias de sujeitos que estão aprendendo uma segunda língua, daí a “simplicidade” de seus escritos, tal a complexidade das elaborações mentais envolvidas no ato dessa escrita.

Observações e breve análise sobre os textos das crianças surdas no Jornal da Quarta

Para efeito deste trabalho, passo a destacar alguns trechos do referido jornal, confeccionado pelos alunos sob a minha orientação, para análise do potencial comunicativo que evocam e da sintaxe que é construída gradativamente.



Como a faixa etária dos alunos varia aproximadamente entre onze e quatorze anos, é comum a preferência pela confecção de HQ e charges, que lhes são mais prazerosas na sua elaboração, mas não menos complexas, já que denotam conhecimento de mundo e análise de contextos.

Por meio dessas produções, percebe-se um início de criticidade, traduzido pela inserção do humor nos textos dos alunos. As palavras não aparecem como vocábulos isolados, mas adquirem sentidos de texto que revelam entendimento sobre o assunto estudado. Qualidades fundamentais para uma boa comunicação como objetividade, clareza e coerência aparecem embrionariamente.

Já nos textos abaixo, feitos coletivamente pelos alunos, existe uma clara tentativa de comunicar algumas atividades que foram desenvolvidas por um grupo de alunos da instituição fora dos espaços escolares.





Dia 22/08/2009 pessoas viram Zezé de Camargo e Luciano cantarem com aluno SEF1 libras:

Alunos do SEF1 na globo.

A fonoaudióloga Mônica ligou para os alunos do SEF1 nas férias. Ela chamou alguns alunos para formar na globo no Criança Esperança teve seis ensaios: no INES e na globo. Os alunos comeram no restaurante: carne, verdura, arroz feijão, peixe tomate e beberam suco, refrigerante e água.

Miguel t.511 - Fancoel t.511 - Gabriel t.311 - Emanuel t.311 - Gabriel t. 311 - Vitor t. 311 - Ísis t. 211 - Guilherme t.211 - Tamires t.211 - Bruno t.412 - Erisson t.412 - Alicia t.412 - Fernanda t.412 - Letícia t.412 - Luiza t.412 - Amanda t.411 - Ruan t.411 - Mylena t.411 - Mateus t.523 - Larissa t.423 - Lohraine t.111



**As crianças acharam a turma do ZORRA TOTAL muito legal!!!!
E o DIDI (Renato Aragão) não quis tirar fotos com os alunos do INES!**

Observa-se a mesclagem das estruturas morfossintáticas da 1.ª língua dos alunos (LIBRAS) com as da língua padrão como em: “As crianças na rua não podem ficar...” e “na rua nunca”.

Há de se notar, também, o esforço da turma para inferir em seus escritos a regra geral básica de que o verbo concorda com o núcleo do sujeito em número e pessoa. Igualmente não há a predominância da primeira e terceira pessoas do singular, comuns aos textos do surdo, que são fruto de dispedagogias. São exemplos desse esforço: “As crianças aprendem dança, música”, “A fonoaudióloga Mônica ligou para os alunos”, “Dia 22/08/2009 pessoas viram” e “Os alunos comeram [...]”.

Determinantes do substantivo, os artigos, que não existem na LIBRAS, e por isso difíceis de serem apreendidos, também foram contemplados nas produções dos alunos, sendo flexionados em gênero e número adequadamente: “As crianças”, “O lugar”, “A fonoaudióloga” e “Os alunos”.

Um grupo nominal pouco explorado por esses alunos surdos, contrariamente ao que é comum acontecer com os alunos ouvintes que são expostos à alfabetização em sua língua, foi o adjetivo. Porém a sua flexão foi correta, ou seja, houve a relação entre o adjetivo e o substantivo, de acordo com a norma padrão da língua portuguesa, como por exemplo: “crianças pobres” e “programa (Zorra Total) legal”.

Os substantivos próprios foram escritos com letras maiúsculas (Criança Esperança, SEF 1, Mônica, INES, Zezé de Camargo e Luciano) e os substantivos comuns, com letras minúsculas (fonoaudióloga, restaurante, carne, rua etc.).

O advérbio apareceu somente em um trecho do texto – “[...] muito legal!” –, demonstrando uma pouca familiaridade com essa estrutura gramatical.

Os verbos e os tempos em que ocorreram as ações foram definidos com clareza nos textos abaixo, a julgar pela falta de flexão de tempo e modo na LIBRAS e a opção usual do surdo pela sua conjugação no infinitivo: “ajuda”, “aprendem”, “ligou”, “chamou” etc.

Outras lacunas do texto dos surdos são as palavras que representam os elementos de conexão, pois preposições, conjunções e pronomes relativos em LIBRAS fogem aos olhos do professor ouvinte, existindo uma inabilidade por parte do mesmo em elaborar estratégias a fim de significá-los aos discentes. Assim, embora essas regras da língua-alvo não sejam entendidas, os alunos fazem tentativas para assimilá-las, ainda que erroneamente.

Outra dificuldade para os alunos surdos é o uso da vírgula, mesmo em períodos simples, marcando uma pequena pausa entre elementos de uma mesma função sintática, como: “As crianças aprendem dança, música teatro [...]” e “[...] aprendem a roubar matar [...]” e “Os alunos comeram no restaurante: carne, verdura, arroz feijão [...]”.

Apesar de as escrituras dos alunos serem tão distantes do padrão esperado pelo professor ouvinte, os desacertos são perfeitamente esperados, pois, conforme sinalizam Lacerda e Lodi (2009):

Os 'erros' que estudantes cometem ao escrever o português devem ser encarados como decorrentes da aprendizagem de uma segunda língua, ou seja, o resultado da interferência de sua primeira língua e a sobreposição das regras da língua que está aprendendo. Outrossim, são a síntese mais perfeita do intertexto, aquele que se constrói na intercultura dos diferentes grupos sociais com os quais se confronta. (LACERDA; LODI, 2009, p. 18)

Assim, é fundamental para o êxito do trabalho pedagógico que o professor conheça a realidade linguística e cultural de seu aluno surdo, não a comparando com o desempenho linguístico do aluno ouvinte e, desse modo, apresentando um olhar diferenciado a respeito de suas produções textuais.

Finalmente, apresento a seguir outro texto que se presta a uma análise quanto ao potencial comunicativo que demonstra e ao uso do léxico e da sintaxe da língua escrita.

JORNAL DA QUARTA - INES - OUTUBRO DE 2009 - *Ano 3 * Nº3

Mágico e magia

Dia 20 de Outubro mágico Carralho veio no patio A.

Todos alunos viram o mágico e gostaram

O mágico faz feio trecou pombo branco. as Crianças susto, Não pode ir casa porque perigoso

Mylene quer ver o Coelho verdadeiro mas Carralho faz brincadeira mostrou desenho de Coelho.

O mágico carralho entrou no INES para o feliz dia das crianças

Ataue, Carralho Obrigado!!

4.541



Esse texto é a narrativa de uma atividade vivenciada por todos os alunos do 1.º segmento do Ensino Fundamental, na época do Dia das Crianças, quando os professores se cotizaram para viabilizar a presença de um mágico para comemorar a referida data, sempre tão significativa para as crianças.

Apesar da omissão de preposições e conjunções, amálgamas importantes à tessitura do texto; da ausência de alguns verbos: “[...] as crianças susto [...]”;

da inadequação de alguns tempos verbais: “[...] Carvalho veio no pátio A”, “O mágico faz fogo [...]”; e de erros ortográficos: “[...] Carvalo faz brincadeira [...]”, houve um ensaio mais elaborado dos alunos na escolha dos elementos sintáticos para compô-lo.

Considero os principais progressos na escrita do referido texto o uso de uma oração coordenada sindética adversativa como se vê em “Mylena quer ver o coelho verdade mas Carvalo faz brincadeira [...]”, e o uso adequado da conjunção *porque* significando *pois* “[...] não pode fogo casa porque é perigoso”.

Para Pereira & Rocco (2009), os alunos surdos também fazem conjecturas linguísticas, não à maneira dos ouvintes, mas por meio de hipóteses visuais. Porém, para que essa atividade mental ocorra, é essencial o professor conceber a escrita como prática social para que seus alunos sejam submetidos ao “funcionamento linguístico-discursivo” da língua alvo.

As crianças surdas também se apropriam de expressões e gírias do universo ouvinte para compor o intertexto que se constrói na intercultura dos diferentes grupos sociais com os quais se confronta. Tal fato é comprovado na expressão utilizada para finalizar o texto: “Valeu, Carvalho Obrigado!!”.

Outra característica do texto é a dificuldade do aluno em fazer face aos critérios de aplicabilidade do uso da pontuação para a clareza, coerência e sentido da comunicação. Somente o exercício diário da leitura irá ao encontro dessa necessidade. Também a ausência de desinência para gênero e número em LIBRAS se faz sentir na inabilidade de se construir uma concordância nominal mais consistente nos escritos dos surdos.

Considerações finais

Apesar de os textos dos matriculados no ensino fundamental do CAp/ INES serem incipientes em relação à norma culta da língua majoritária, são evidentes as tentativas de reflexões metalinguísticas, ou seja, os discentes praticam comparações entre a língua portuguesa e a LIBRAS e já esboçam o desenvolvimento de estratégias próprias de escrita, o que é muito comum na construção de textos em segunda língua de qualquer indivíduo.

Feitas as considerações acerca das diferenças de ordem linguística do sujeito surdo, e, sabendo-se que seus textos sofrem influência dos aspectos morfossintáticos de sua primeira língua, a LIBRAS, e que, além disso, existe toda uma dificuldade para o professor ouvinte em compreender as implicações dessas peculiaridades nos processos de ensino-aprendizagem, venho adotando mecanismos de avaliação coerentes com essas singularidades linguísticas dos meus alunos, valorizando, portanto, o aspecto semântico dessas construções.

Porém, existe uma linha tênue entre a compreensão e a condescendência às

singularidades linguísticas dos alunos surdos. A tarefa docente requer, além de proporcionar as situações concretas de convívio social entre surdos e ouvintes e incentivar o potencial comunicativo e criativo das produções textuais do discente surdo, o ensino das regras a serem seguidas no discurso formal escrito, já que são elas as responsáveis pelo ingresso de qualquer indivíduo no mundo letrado, condição essencial para a participação ativa na sociedade.

Enfim, levar o aluno a escrever com coerência e coesão em seu processo de escolarização, promovendo assim a inteligibilidade do discurso linguístico, em época de “internetês”, é um desafio maior ainda para o docente na contemporaneidade, seja lecionando para alunos surdos ou ouvintes.

Referências bibliográficas

- DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Lisboa: Porto Editora, 1997.
- FERNANDES, Sueli. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In SKLIAR, C. (Org.). *Atualidades da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *A psicogênese da escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo da vida profissional dos professores. In NÓVOA, Antônio. *Vida de professores*. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 2000.
- LODI, Ana Cláudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Ensino-aprendizagem do português como segunda língua: um desafio a ser enfrentado. In ____; _____. (Orgs.). *Uma escola e duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- MOITA LOPES, Luiz Carlos da. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/ aprendizagem de línguas*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1996.
- PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; ROCCO, Giovanna Cosme. *Aquisição da escrita por crianças surdas: início do processo*. Letrônica, v. 2, n. 1, julho 2009.
- TENTI FANFANI, Emilio. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. In: *Educación e Sociedade*. Campinas: CEDES, v. 28, n. 99, 2007. Disponível em: < <http://WWW.Scielo.br> Acesso em: 03 de novembro de 2008.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.