

# “PAPEL! PAPEL PARA ESCREVER!”: REPRESENTAÇÕES DE UM GRUPO DE ALUNOS SURDOS SOBRE A ESCRITA

“Paper! Paper to write! ”: representations on  
writing of a deaf students group

Aryane Nogueira<sup>1</sup>

## RESUMO EM LIBRAS



## RESUMO

Este artigo tem como objetivo contribuir com as discussões já existentes sobre a prática de ensino do português escrito para alunos surdos. Ainda assim, a intenção caminha em um sentido diferente dos estudos preocupados em pensar exclusivamente uma metodologia mais adequada para esse trabalho. Isso porque os dados aqui analisados – extraídos de um conjunto de registros gerados a partir de trabalho de campo guiado por uma perspectiva etnográfica – indicam representações e ações sobre a escrita que merecem consideração, pois sugerem que a atenção em relação ao ensino de português escrito para surdos deve voltar-se para a questão metodológica e ir além, abranger outros fatores que podem influenciar essa prática.

**Palavras-chave:** Alunos surdos. Escrita. Ensino de português. Representações. Educação de surdos.

<sup>1</sup> Doutora em Linguística Aplicada; docente da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (DEPE-FE/UNICAMP). E-mail: aryane.santos.nogueira@gmail.com.

## ABSTRACT

This article aims to contribute to the existing discussions about the deaf students written Portuguese teaching practice. Nevertheless, this intention takes a different direction from the studies concerned with thinking exclusively about a more adequate methodology for this work. This is because the data analyzed here – taken from a set of records generated from field work guided by an ethnographic perspective – indicates representations and actions on writing that deserve to be taken into consideration, since they suggest that the attention to the process of teaching Portuguese to the deaf students should turn to the methodological question and go beyond it, covering other factors that may influence this practice.

**Keywords:** Deaf students. Writing. Portuguese teaching. Representations. Deaf education.

---

## INTRODUÇÃO

Quando se discute nos dias de hoje a necessidade de revisão das práticas escolares para o ensino da leitura e da escrita, os estudos que abordam uma concepção sociocultural do letramento contribuem no sentido de compreender, nas palavras de Gee (1986, p.719-720), o *letramento como sendo plural*. Isso significa, ainda em concordância com o autor, pensar em letramento como os modos pelos quais usamos a língua(gem) e construímos sentido a partir dela. Estabelecendo uma relação estreita com nossas crenças, valores e visões de mundo, as práticas de letramento só podem estar diretamente ligadas com as identidades e representações que temos de nós mesmos e dos outros.

Considerando essa visão, faz todo sentido a dificuldade que muitos alunos apresentam para se engajar e participar efetivamente das atividades de escrita e leitura em sala de aula, uma vez que elas reproduzem práticas discursivas que podem estar bem

distantes do que vivenciam discursivamente esses alunos nos seus cotidianos fora da escola.

O caso dos alunos surdos não é diferente. Como bem argumentou Sánchez (2017), as trocas de informação e comunicação por meio da linguagem escrita acontecem o tempo todo e eficazmente entre os surdos, pois cada vez mais eles têm se tornado usuários de *smartphones* para se comunicar. No entanto, essa prática discursiva está distante dos exercícios de escrita praticados nas escolas, os quais se baseiam, muitas vezes, em uma relação grafo/fônica difícil de fazer sentido para os alunos que não conseguem ouvir os sons da fala.

Na tentativa de fazer com que a diferença surda seja contemplada nas práticas de ensino da escrita (NOGUEIRA, 2016, 2017), venho argumentando que as mudanças na maneira como a educação de surdos tem sido conduzida devem caminhar em conjunto com as transformações necessárias às práticas de ensino da leitura e da escrita de um modo geral, levando em consideração, para isso, as transformações sociais que têm ocorrido fora da escola, por exemplo, na comunicação e nas práticas de linguagem relacionadas ao uso das novas tecnologias de informação e comunicação.

O que venho refletindo (NOGUEIRA, 2016, 2017), portanto, é que as práticas escolares de ensino da escrita para alunos surdos, ainda que realizadas em língua de sinais, ao serem mantidas nos moldes tradicionais dificilmente formarão sujeitos aptos a participar socialmente como leitores e produtores críticos dos textos multissemióticos que circulam hoje fora da escola.

Considerando a afirmação anterior, acrescento aqui que a modificação nas práticas de ensino da escrita para surdos ainda precisa ter atenção especial para o fato de que a possibilidade de expressão da diferença surda nas atividades de produção pode estar diretamente relacionada com o modo como as atividades de escrita são desenvolvidas no contexto escolar. Esse é um aspecto importante, pois como já apontou Gee (1986) repercute diretamente nas identidades e representações que os alunos constroem sobre o recurso escrito e sobre si mesmos (diante do emprego de tal recurso), ao mesmo tempo em que suas representações também podem influenciar o modo como participam das atividades de escrita.

Nas seções seguintes, ainda que considerando a brevidade deste artigo, pretendo aprofundar a questão apresentada a partir da análise de alguns registros de alunos surdos participando de atividades de linguagem envolvendo a produção escrita.

## 1. LETRAMENTO E EDUCAÇÃO DE SURDOS

Uma dos modos dominantes de se compreender as práticas discursivas que envolvem a escrita é o que a toma como um processo em si mesmo e seu aprendizado como relacionado à aquisição de um conjunto de habilidades que significam a possibilidade de desenvolvimento social e cognitivo – em níveis mais abstratos (STREET, 1984; KLEIMAN, 2001). Essa é uma visão de letramento que mais aproxima as práticas escolares tradicionais de trabalho com a escrita, que enfatizam as características individuais na aquisição desse conjunto de habilidades progressivamente desenvolvido no processo de aprendizado da leitura e da escrita. Para os afiliados a essa noção de letramento, conforme destacou Barton (1994), tal conjunto de habilidades é adquirido pelos alunos somente a partir da sua inserção no contexto escolar.

As pesquisas sobre as práticas de letramento nos mais variados contextos colaboraram, no entanto, para a compreensão de que a escola é apenas um dos locais nos quais se utiliza a escrita, com orientações que podem diferenciar completamente a maneira como alguns grupos fazem uso do recurso escrito fora desse ambiente. Ainda assim, como destacou Barton (1994), as escolas costumam ser entendidas como o local natural da aprendizagem e a escrita aprendida nesses contextos é tomada como padrão, o que para alguns grupos de alunos pode vir a significar: a) a não compreensão das práticas discursivas tipicamente escolares e b) a não consideração de suas práticas sociais de escrita fora dos padrões escolares como práticas possíveis (TERZI, 2001).

Uma importante saída para essa questão relaciona-se com a possibilidade de pensar as práticas de letramento a partir de um olhar mais sensível para as significações culturais e para a variação que existe entre as muitas práticas quando empregadas em um ou outro contexto. É fundamental considerar que, segundo essa visão,

as práticas sociais a partir das quais as pessoas lidam com a leitura e a escrita têm raízes em suas concepções de conhecimento, identidade e formas de ser (BARTON, 1994; STREET, 1984; TERZI, 2001).

A partir da atenção às especificidades e particularidades das práticas discursivas de diferentes grupos sociais, é possível criar novas ou outras formas de ensino da escrita mais condizentes com suas experiências prévias (KLEIMAN, 2001), sem que sejam carregadas de antemão ideias sobre o que esses grupos devem (ou não) saber e aprender. A realidade escolar, no entanto, pode ser outra. Os alunos surdos, por exemplo, na tentativa de compreender suas dificuldades diante do aprendizado da leitura e da escrita, muitas vezes foram (e ainda são) culpabilizados (SILVA, 2005).

Na história da educação de surdos no Brasil, a década de 1990 ficou marcada pelo início das discussões que se preocupavam em repensar a educação desse alunado. O movimento decorreu do aumento dos estudos linguísticos sobre a língua de sinais na década anterior – que impactaram significativamente o papel e o status que a língua de sinais passaria a receber no processo de educação de surdos (LODI et al, 2012) – e não cessou até os dias de hoje. Nas duas primeiras décadas dos anos 2000, há um grande número de trabalhos que se dedicaram a discutir a problemática do letramento de minorias<sup>2</sup> e, mais recentemente, essa temática continua sendo discutida também considerando as mudanças sociais propiciadas pelas novas tecnologias de informação e comunicação (NOGUEIRA, 2014; CABELLO & NOGUEIRA, 2016; NOGUEIRA & CABELLO, 2016) e os multiletramentos (NOGUEIRA, 2016, 2017).

No entanto, para aqueles que estão afastados das reflexões sobre a educação de surdos – temática que, como visto, há algum tempo tem ocupado espaço nos trabalhos e pesquisas no campo da surdez e dos Estudos Surdos, ao analisarem o pouco domínio da escrita que alguns alunos surdos têm, raramente consideram que a dificuldade de escrita pode residir nas práticas de ensino adotadas. Menos atenção ainda é direcionada para o fato de que essas mesmas práticas podem estar desencontradas das

---

<sup>2</sup> Alguns exemplos desses trabalhos estão agrupados em duas importantes publicações – “Letramento e minorias” (LODI, et al, 2002) e “Leitura e escrita no contexto da diversidade” (LODI, HARRISON & CAMPOS, 2004) reunidos e atualizados na obra *Letramento, bilinguismo e educação de surdos* (LODI, MÉLO & FERNANDES, 2012).

vivências discursivas experienciadas pelos alunos surdos fora do espaço escolar.

Vale citar aqui Lodi et al (2012), uma vez que as autoras, ao analisarem o letramento de alunos surdos, expõem, em consonância ao apresentado anteriormente, que o modo como as práticas de ensino da escrita são constituídas levam à

[...] imposição de normas e de estruturas de poder e saber baseadas nas ditas “classes dominantes”, o chamado fracasso escolar recai sobre os indivíduos, e a eles é atribuída a responsabilidade por não responderem ao esperado. (LODI et al, 2012, p. 13).

A problemática ganha corpo porque para responderem ao que é esperado ou ao que acreditam ser esperado, como bem apresentaram Góes e Tartuci (2002, 2012), muitos surdos passam a ocupar o lugar de aluno simulando os rituais de sala de aula e sua aprendizagem. Situações semelhantes às apresentadas pelas autoras serão vistas nos dados analisados neste artigo.

## 2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Os dados aqui analisados foram pinçados de um conjunto maior de registros coletados durante a realização de uma pesquisa<sup>3</sup> qualitativo-interpretativista (MOITA LOPES, 1994) de cunho etnográfico (CAVALCANTI, 2006) que visou a compreender as relações de crianças surdas com a leitura e a escrita a partir de práticas por elas vivenciadas durante a participação em encontros semanais de um programa de apoio escolar. A escolha por essa metodologia para a geração dos registros está em conformidade com o que apontou Street (2001) sobre o papel da abordagem etnográfica na compreensão do que realmente acontece no contexto estudado, a fim de que sejam projetados programas de letramento mais culturalmente sensíveis às práticas do grupo observado.

---

<sup>3</sup> Os resultados da pesquisa estão relatados em detalhes na dissertação de mestrado: NOGUEIRA, A.S. *Representações acerca do trabalho da leitura e da escrita em grupo de apoio a crianças surdas*. Campinas, SP, 2010. Neste artigo, realizo uma releitura de alguns dados nela apresentados.

No programa de apoio escolar frequentado pelas crianças surdas participantes da pesquisa – 14 crianças com idades entre 8 e 11 anos – o português escrito era ensinado como uma língua adicional em uma perspectiva bilíngue. Os encontros foram gravados em vídeo e tiveram seu material transcrito e analisado pela pesquisadora que, além de observar e realizar as filmagens, atuava como professora junto a uma docente surda.

O recorte dos dados analisados neste artigo foi realizado, como já apresentado anteriormente, na intenção de colaborar com as discussões já existentes sobre o ensino de escrita para alunos surdos, focalizando, em específico, as questões identitárias e de representação da escrita que necessitam de consideração por interferirem na relação que o aluno surdo pode desenvolver com a escrita em seu processo de aprendizado e no uso desse recurso no contexto escolar (e fora dele).

Cabe ainda esclarecer, antes de partir para a apresentação e a análise dos dados na seção seguinte que, por compreender as representações dos alunos surdos sobre o recurso linguístico escrito como fator que tem impacto e que deve ser levado em conta ao planejar o processo de ensino da escrita, me apoio nos conceitos de representação – com base em Hall (1997), Silva (2000, 2001), Woodward (2000) e Barbio (2006) – e de letramento, em uma perspectiva sociocultural, para construir a análise que se apresenta a seguir.

### **3. OS ALUNOS SURDOS E A PRÁTICA DE ESCRITA: REPRESENTAÇÕES SOBRE SI E O RECURSO ESCRITO**

As representações são do nível simbólico e essencialmente social. Têm um papel determinante nas condutas e formas de agir, uma vez que são construídas por meio da linguagem e possibilitam atribuições de sentidos às coisas, situações e sujeitos. Sendo um sistema de significação, as representações não estão livres de relações de poder.

Representações sobre a escrita podem ser construídas a partir da vivência de práticas sociais nas quais o recurso escrito, entre outros recursos linguísticos e semióticos, se faz presente. Ao mesmo

tempo, representações sobre esse recurso podem ser base para práticas de letramento empregadas por grupos sociais ou para examinar como (re)agem socialmente os diferentes grupos diante da escrita.

Nos três quadros que apresento a seguir, trago relatos e comentários descritivos nos quais é possível perceber como as crianças surdas marcam, em diferentes situações, suas representações sobre a escrita durante as atividades desenvolvidas nos encontros em grupo:

A professora surda lê as perguntas escritas em um chamado de atividades sobre profissões distribuído às crianças e as interpreta em língua de sinais. As crianças são incentivadas a dar uma resposta em relação ao que a professora surda diz e a própria professora as escreve na lousa. Nesse momento, duas crianças copiam errado o que ela escreve: não estão correspondendo corretamente o desenho da profissão em relação ao que está escrito sobre ela, apenas copiam aleatoriamente as palavras.

**Quadro 1** – Comentário descritivo de trecho da filmagem realizada com as crianças surdas

Guilherme<sup>4</sup> se mostrou bastante exaltado porque eu não havia escrito na lousa o que ele queria copiar.

**Quadro 2** – Trecho de diário da pesquisadora

As crianças estão realizando uma atividade escrita sobre plantas. A professora surda chama a atenção de Giovana, pedindo para que ela faça a atividade. Nesse momento, sua colega se vira e sugere que ela copie suas respostas: “Olha no papel! Olha no meu papel!”. Giovana começa a copiar.

**Quadro 3** – Comentário descritivo de trecho da filmagem realizada com as crianças surdas

<sup>4</sup> Os nomes utilizados são fictícios para que os participantes da pesquisa permaneçam anonimizados.

Os trechos anteriores apresentam diferentes momentos em que as crianças surdas realizam atividades com o apoio das professoras surda e ouvinte e têm em comum o fato de que a relação estabelecida entre as crianças surdas e a escrita contribui para a construção e/ou manutenção de uma representação desse recurso como cópia. No quadro 1, as crianças copiam a resposta escrita na lousa pela professora surda e mostram não compreender o que realmente ali está escrito, pois não estabelecem a relação entre o que estava sendo dito por ela em língua de sinais com o que estava sendo escrito na lousa. Não concebem, portanto, nesse momento, qualquer relação de significação com a escrita: o que está acontecendo é a mera codificação, motivada pelo simples fato de ser necessário copiar os conteúdos que na lousa se encontravam escritos.

Nos Quadros 2 e 3, a relação com a escrita desenvolvida pelos alunos surdos não deixa de ser a mesma. Guilherme (quadro 2), por exemplo, se mostra exaltado quando é incentivado a, inicialmente, tentar escrever sozinho suas respostas para a atividade proposta. Ele pede para copiar as respostas da lousa, enquanto Giovana (quadro 3), por outro lado, ao perceber que sua colega não acompanhava o andamento da atividade, também lança mão da possibilidade de cópia, incitando a colega a olhar suas respostas. Mais uma vez, a significação das práticas de escrita é esvaziada, sendo possível pensar que, para essas crianças surdas, as situações nas quais o recurso escrito está presente parecem ser sinônimos de duplicação. Para essas crianças, não se é agente diante da escrita e não se é responsável pela produção de significados por meio do emprego da escrita.

Góes e Tartuci (2002, p. 110) já haviam destacado os rituais de sala de aula aos quais os alunos surdos obedecem no intuito de sobreviver nesse ambiente. Em relação a isso, as autoras ressaltam que os surdos aprendem a ser alunos por meio da *incorporação de artifícios* e de *simulação* das práticas de letramento. Ao passarem por experiências de escolarização muito empobrecidas, seja pela ausência da língua de sinais ou de estratégias que respeitem as especificidades dos surdos, os alunos acabam desenvolvendo modos de sobrevivência e lidam bastante bem com um jogo de aparências que institui a cópia como aliada no processo de simulação do aprendizado, por parte do aluno, e de ensino, por parte do professor.

Como nos relatos de Góes e Tartuci (2002, 2012), as crianças surdas observadas também têm na cópia sua principal estratégia. Como o grupo de apoio no qual as atividades observadas eram desenvolvidas é um espaço não-escolar, os trechos de relato acabam por sugerir que as crianças surdas transferem suas representações da escrita como cópia ou de si mesmos como copistas, desenvolvidas no ambiente escolar, para o grupo de apoio, ainda que nesse espaço as professoras buscassem desenvolver práticas de linguagem significativas para as crianças surdas, como é o caso da professora surda que estabelece uma interface entre a língua de sinais e o português escrito ao desenvolver a atividade com as crianças (quadro 1).

Pode-se pensar que a dinâmica adotada pela professora surda diante da realização da atividade sobre profissões (traduzir as perguntas em Libras<sup>4</sup> para que as crianças respondam nessa língua e ela escreva as respostas em português para que as crianças as copiem – quadro 1) não tenha favorecido o engajamento das crianças com a escrita, para que se posicionassem como agentes escribas e não como copistas. No entanto, como se verá nos dados que seguem, mesmo em situações nas quais, metodologicamente, havia cuidado para que a escrita partisse, em um processo significativo, do aluno, as representações sobre a escrita como cópia se mostraram bastante fortalecidas nas crianças observadas.

Diferentemente do modo como as práticas de escrita são comumente realizadas nas escolas que recebem os alunos surdos, as atividades realizadas no grupo de apoio eram pensadas de modo a considerar o caráter bi/multilíngue das crianças surdas que o frequentavam. Em uma perspectiva bilíngue, as atividades de linguagem que envolviam o recurso escrito sempre tinham a Libras como língua de instrução e levavam em conta as especificidades da experiência visual que constitui os surdos como fundamentação. A tentativa era fazer com que as crianças se apropriassem significativamente da escrita e a compreendessem como mais um dos recursos linguísticos que elas poderiam ter disponíveis para comunicar e produzir significados. No entanto, ainda que a língua de sinais se fizesse presente e que existisse a preocupação metodológica, como é possível perceber nos trechos seguintes (quadros 4 e 5), as re-

---

<sup>4</sup> Língua Brasileira de Sinais.

apresentações sobre a escrita e sobre si mesmos diante do emprego desse recurso acabam regendo a participação das crianças nas atividades desenvolvidas.

Iniciamos a atividade em grupo falando sobre a Páscoa, tentando compreender o que as crianças sabiam sobre essa data. Uma criança, em especial, chamou a atenção nesse momento, pois não queria responder nada e, ansiosamente, por várias vezes, perguntou sobre seu caderno e se iríamos escrever algo.

**Quadro 4** – Trecho de diário da pesquisadora

Utilizo bonecos de personagens e algumas figuras produzidas pelas crianças surdas para convidá-las a criar uma história conjunta. A intenção era fazer com que a história fosse pensada e contada inicialmente em língua de sinais e, depois de terminada, ser escrita. Maurício pede insistentemente por papel.

*Maurício:* “Papel! Papel! Papel para escrever!”.

*Professora ouvinte:* Papel? Só depois! Primeiro pensa... faz a história e depois a gente escreve a história!

**Quadro 5** – Comentário descritivo de trecho da filmagem realizada com as crianças surdas

A insistência de Maurício, pedindo seu caderno ou papel para escrever, marca os dois trechos relatados nos quadros 4 e 5. Seu enunciado foi escolhido para dar título a este artigo, pois traduz a ansiedade que as crianças surdas apresentavam a cada atividade desenvolvida: queriam que a palavra escrita se materializasse o mais rapidamente possível em seus cadernos e folhas de papel. Ainda que as professoras surda e ouvinte fizessem tentativas de estabelecer outras relações entre as crianças e a escrita, num primeiro ímpeto elas sempre respondiam às solicitações

como se o trabalho com a linguagem, quando envolvendo a escrita, devesse ser estritamente regido pela cópia e pela repetição. Sendo assim, permaneciam, ainda que por algum tempo, nesse ritual de letramento já estabelecido no contexto escolar e, nessa lógica, portanto, o que consideravam importante era o ato disciplinado de escrever, de ter seu caderno cheio de palavras, independentemente da forma como isso acontecia, se por cópia ou não, e dessa maneira iam construindo seus modos de participação nas atividades de produções que lhes eram propostas.

É preciso destacar que a representação da escrita como imitação pelas crianças surdas não está relacionada a uma menor valoração do recurso escrito. Muito pelo contrário. É bastante provável que, por terem percebido que há valorização da escrita pelas pessoas à sua volta (familiares, professores, em casa, na escola), que elas externem o desejo de terem seus cadernos e folhas repletos de escrita. Com isso, entendo que a concepção das crianças sobre a escrita também espelha as representações daqueles que estão à sua volta e que podem ter, de alguma maneira, assimilado uma grande narrativa a respeito das benesses da escrita.

Considerando os aspectos anteriormente apresentados e para ir além na compreensão da necessidade de considerar as representações que os alunos carregam sobre os recursos linguísticos e semióticos empregados nas atividades de linguagem desenvolvidas na escola, ainda que eu tenha focalizado o recurso escrito em específico neste artigo, acredito que caiba retomar aqui o alerta feito por Gee (1986, p.742) sobre o paradoxo do letramento. O autor explica que, para os alunos serem capazes de gerar os resultados esperados para as atividades de produção na escola, isto é, desempenharem as habilidades de escrita esperadas, é preciso que eles as pratiquem por meio da exposição a essas habilidades. Assim, se se espera dos alunos o engajamento nas práticas sociais de escrita próprias da escola, eles precisam, de antemão, ser socializados nelas. No entanto, aqui reside o paradoxo da questão: ao mesmo tempo em que é preciso socialização com as práticas para que tenham possibilidade de realizá-las, é necessário ponderar que, para muitos alunos (provenientes de diferentes comunidades e contextos sociais) essas mesmas práticas terão repercussão nas identidades e representações que eles constroem, por serem

muitas vezes distantes ou mesmo conflitantes com as situações discursivas que eles vivenciam fora da escola.

Transpondo as afirmações de Gee (1986), ao analisar nos dados apresentados o modo como as crianças surdas estabeleciam uma relação com a escrita, percebo que é bastante provável que suas vivências escolares de produção as fizeram incorporar representações sobre a escrita de uma maneira bastante específica, isto é, como cópia, repetição e sem significado. É possível enxergar aqui o paradoxo vivenciado por esse grupo de crianças surdas, uma vez que, ainda que o maior contato delas com a escrita ocorresse no espaço escolar, as práticas vivenciadas nesse contexto contribuíram para a assimilação de representações que em nada favoreciam a compreensão de que suas práticas discursivas e de produção de significados poderiam ser construídas de modo a lançar mão do recurso escrito com autonomia e não apenas realizando uma duplicação. Ainda nesse processo de construção da relação das crianças com a escrita, no que se refere especificamente ao grupo de apoio, destaco que: ao mesmo tempo em que as atividades de escrita que eram propostas tinham a intenção de estabelecer novas relações de significação da escrita, repercutindo na construção de outras representações por parte das crianças surdas, em alguns momentos, essas mesmas práticas acabavam contribuindo para a manutenção das representações que se desejava desconstruir.

Dessa maneira, ainda alinhada a Gee (1986, p.743), também considero que, no contato com práticas de letramento (em espaço escolar ou não), os professores de língua, ao encararem o fato de que, além de agentes educacionais, são agentes culturais e políticos, podem vir a colaborar com a não perpetuação da marginalização dos diferentes grupos sociais – como o caso dos muitos alunos surdos – no que se refere à sua participação efetiva nas atividades de escrita com possibilidade de expressão de suas diferenças nessas práticas. Como argumenta o autor, esses professores podem aceitar o paradoxo do letramento como possibilidade de troca de conhecimentos e valores culturais, políticos e identitários, de modo que as práticas discursivas propriamente escolares sejam tomadas criticamente, comparativamente e como tendo possibilidade constante de mudança.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é de hoje que a educação de surdos é foco de atenção de autores e pesquisadores que se preocupam com as dificuldades enfrentadas pelos alunos no contexto escolar, sobretudo no que se refere à participação efetiva nas atividades de letramento desenvolvidas visando ao aprendizado da escrita. Muito dessa preocupação tem sido direcionada para as metodologias/ modos de trabalho com a escrita e a atenção para essa questão é legítima, mas, como argumentei a partir da análise dos registros apresentados neste artigo, é preciso ir além.

É necessário ir além pois, como mostraram os dados, representações sobre a escrita como cópia ou repetição foram construídas pelas crianças surdas com base em suas vivências nas atividades de produção no ambiente escolar, contribuindo para que, fora desse espaço, quando diante de atividades que lhes cobrassem o uso do recurso escrito, elas não se percebessem como escribas, como produtoras de significados ao empregar o recurso escrito, mas apenas como copistas.

Portanto, se a intenção é que os alunos surdos se apropriem significativamente da escrita, de modo que se comuniquem efetivamente por meio do recurso escrito, que sejam leitores e produtores críticos de textos multissemióticos (nos quais o recurso escrito se faz presente), ou ainda, para que haja possibilidade de expressão da diferença surda nas atividades de produção, é necessário considerar: a) as representações que trazem consigo sobre si mesmos e sobre o recurso escrito, além de compreender que b) o modo como as atividades de escrita são pensadas e desenvolvidas, podem repercutir na postura assumida diante da escrita, na manutenção de identidades e representações e/ou na construção de outras representações sobre o recurso escrito e sobre si mesmos (diante do emprego de tal recurso).

## REFERÊNCIAS

- BARBIO, L. P. C. Representações sociais e estratégias de vida em espaços urbanos degradados. *Revista Fórum Sociológico*, 15/16, série 2006.
- BARTON, D. *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell Publishers, 1994.
- CABELLO, J.; NOGUEIRA, A. S. Tecnologias digitais e práticas de linguagem: reflexões sobre uma experiência com crianças surdas. *Revista Espaço*, INES, v. 46, p. 179-196, 2016.
- CAVALCANTI, M. C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 233-252.
- GEE, J.P. Orality and literacy: from the savage mind to ways with words. *Tesol Quarterly*, 20.4, p.719-746, 1986.
- GÓES, M. C. R.; TARTUCI, D. Alunos surdos e experiências de letramento. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Orgs.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- GÓES, M. C. R. e TARTUCI, D. Alunos surdos na escola regular: as experiências de letramento e os rituais da sala de aula. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. (Orgs.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- HALL, S. The Work of Representation. In: HALL, S. (Ed.) *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage, 1997.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades do contexto educacional. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Orgs.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *Revista DELTA*, São Paulo, v. 10, n. 2. 1994.
- NOGUEIRA, A. Educação de surdos: algumas reflexões sobre tecnologias, linguagens e diversidade. In: CABELLO, J.; LINS, H. A. M. (Orgs.). *Mídias, infâncias e diferenças*. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2017.
- NOGUEIRA, A.; CABELLO, J. Considerações sobre educação de surdos e tecnologias a partir da análise das estratégias de ensino de um professor surdo. In: *Texto Livre*, v.10, n.1, p.242-256, 2017.
- NOGUEIRA, A. Multiletramentos e ensino de português como L2 para surdos: práticas multilíngues e multimodais de comunicação e produção de significados como contribuição. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA v. 4, n. 1, 2016. *Anais...* Uberlândia: EDUFU.
- NOGUEIRA, A. S. Práticas de letramento multimodais em ambiente digital: uma possibilidade para repensar a educação de surdos. *Revista Intercâmbio*, v. 28, p. 19-45, 2014.
- SILVA, I. R. *As representações do surdo na escola e na família: entre a (in)visibilização da diferença e da "deficiência"*. 2005 Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2005.

- SÁNCHEZ, C. O que leem os surdos? *Revista Fórum*, n. 35, p. 13-28, 2017.
- SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- SILVA, T. T. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- STREET, B. V. Introduction. In: STREET, B. V. *Literacy and Development: Ethnographic Perspectives*. Ed. by Brian Street. London, New York: Routledge, 2001.
- STREET, B. V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- TERZI, S. B. *A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados*. Campinas, SP: Pontes, 2001.
- WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7-72.