

CAPÍTULO III: Língua escrita e surdez

Este capítulo tem o intuito de iniciar uma reflexão sobre o que pensam alguns teóricos a respeito dos processos de letramento, alfabetização e aprendizagem de uma língua escrita sob um ponto de vista mais cultural e menos técnico. Nem todos estão envolvidos especificamente com a questão da surdez ou com o ensino de segunda língua, mas queremos crer que suas investigações teóricas fundamentalmente abordam a constituição de processos gerais por que passa qualquer ser humano. Então, trazemos estas reflexões para ampliar nossa visão relativa aos sujeitos surdos em processo de aprendizagem da língua portuguesa escrita. Queremos sobretudo trazer contribuições para se ter um pouco mais de clareza quanto aos significados sociais e culturais do mundo da escrita no sentido de haver melhor embasamento na organização do ensino-aprendizagem da língua.

Como o surdo, em nossa proposta, vai ser estudado apenas lidando com as habilidades de leitura e escrita, é importante refletir sobre como funciona o processo de letramento, individualizá-lo em relação à alfabetização, processo básico na escolarização de ouvintes e, sob um rótulo hierarquicamente mais amplo, refletir sobre a aprendizagem de uma língua escrita.

A seção será iniciada, discutindo-se os conceitos de alfabetização e letramento com suas implicações sociais, culturais e pedagógicas. Logo depois, exporemos o modelo de letramento ao qual nos afiliamos.

3.1. Letramento e alfabetização

As primeiras palavras que precisam ser enunciadas nesta seção é o fato de que não só surdos, mas um imenso contingente de ouvintes estão privados do conhecimento do português escrito. A implicação primeira e mais séria é que esses grupos, em uma sociedade altamente tecnologizada, vão sendo marginalizados. Colocar, por exemplo, lado a lado a *internet* e esses grupos é apontar para a gravidade do problema.

Quando se pensa em escrita, duas perspectivas, dentre várias, interessam-nos mais particularmente: aquela que se preocupa com a escrita dentro de um processo sociológico mais amplo e aquela que se preocupa com a escrita sob o ponto de vista do ensino. Em nossa perspectiva, separar esses dois aspectos é encarar a escritura parcialmente¹. É nesses dois aspectos que se pode diferenciar, segundo proposta de Kleiman (1995: 16-21), letramento e alfabetização. Esta seria uma das práticas de letramento, de maneira geral de responsabilidade da escola. Aquele tem um sentido mais amplo e se presentifica em diferentes ambientes – a família, o clube, a igreja e, inclusive, a escola. Quando falamos da união desses dois aspectos, queremos dizer que já não se pode mais “introduzir formalmente sujeitos no mundo da escrita” sem que esse processo esteja mergulhado em uma reflexão sobre o seu impacto social. Assim é que em nosso trabalho queremos assumir tal união.

No processo de aprendizado do português como segunda língua, o surdo lida com uma situação bastante peculiar frente aos ouvintes aprendizes. De maneira geral, estes têm domínio do instrumental ligado à escritura por conta da experiência com suas próprias línguas². Menos no caso dos surdos, e mais no caso de sujeitos de comunidades ágrafas, a experiência da escritura não é efetiva. Os surdos, por mais que não dominem uma língua oralizada, convivem com uma comunidade que a usa e, assim, têm, necessariamente, que desenvolver certas habilidades ligadas à percepção da escrita. Mas este contato é insatisfatório como preparação para a entrada no mundo da escrita; por conta disto, é preciso desenvolver todo um trabalho de apresentação e abordagem do texto como elemento simbólico micro e macrocosmicamente. É preciso apresentá-lo com suas significações sociais e lingüísticas, com suas diversas tipologias que se constituem conforme a situação interacional em que se está.

Evidencia-se, como um dos pontos que diferenciam o letramento da alfabetização, a capacidade de um sujeito de decodificar certos aspectos do mundo letrado sem necessariamente ser alfabetizado. Esse é um processo muito presente nas boas práticas da pré-escola, que preparam a criança para a decodificação de

¹ Naturalmente, não queremos ter a pretensão de fazer uma abordagem globalizante. Só o conjunto de vários pesquisadores com diferentes abordagens pode chegar, talvez, próximo a esta meta. Mas não podemos deixar de lado o aspecto social da língua no processo de seu ensino.

² Excluem-se, obviamente, aqueles sujeitos pertencentes a comunidades ouvintes, mas ágrafas, e aqueles que, por algum motivo, não foram alfabetizados em suas línguas maternas; é o caso de crianças fora da idade escolar.

simbologias tipicamente presentes no mundo da língua escrita. Identificar, por exemplo, diferentes tipos de textos apenas observando seu formato é uma dessas etapas. De maneira geral, ouvintes, alfabetizados ou não, conseguem perceber semioticamente um *bilhete*, um *aviso*, um *nome de loja*, ou mesmo, mais sofisticadamente, o *formato de um texto poético ou musical*. Esta não é a mesma experiência que tem um surdo; mesmo se comparados a grupos ouvintes distanciados de práticas de letramento, dentro de uma sociedade letrada, estes ainda têm mais conhecimento da língua que vai ser ensinada na escola – um fantasma na vida de tantos estudantes surdos.

Seguindo este percurso, em um de nossos primeiros trabalhos desenvolvidos no Centro Educacional Pilar Velazquez, a preocupação sempre foi mitigar o fantasma que cercava a língua escrita. Para o surdo, assim como para outros segmentos que não dominam a escrita, esta é uma entidade pronta a colocá-los em xeque, a expor seus limites e assim estigmatizá-los; afinal é a língua da maioria. Nesse sentido, desmistificar a escrita é uma das primeiras tarefas. Nessa meta, é preciso levar os alunos a perceber de forma veemente o impacto social que o domínio dessa habilidade tem. Uma vez obrigados a refletir socialmente sobre a língua portuguesa, sobre seu lugar, sobre sua necessidade, suas diferenças frente à língua que usam (a LIBRAS), os alunos passam a abordá-la com um instrumental mais objetivo. Sendo capazes de pensar, de refletir sobre a língua portuguesa dentro do mundo, tocam-na mais proximamente, o que os ajuda a desmistificá-la, desmistificando, dessa forma também, todo o processo pedagógico de seu ensino.

Este é um passo para a entrada no mundo da escrita – um processo de letramento; mas este não é um movimento natural para os surdos como os letrados, de maneira geral, pressupõem. Como coloca Lemos (1998:16,17), quando entramos no mundo das letras, quando nos transformamos em letrados, ocorre um processo “de caráter irreversível”, uma

transformação que se opera em nós pelo simbólico. Uma vez transformados pela escrita em alguém que pode ler ou escrever, não é possível subtrairmo-nos a seu efeito, nem concebermos qual é a relação que aquele que não sabe ler tem com esses sinais que, para nós, apresentam-se como transparentes.

Com estas palavras, Lemos explicita uma das mais significativas questões no processo de ensino da escrita, em geral, que se encaixa adequadamente à situação dos surdos. É comum ver os professores em choque porque um aluno não consegue reconhecer, por exemplo, a palavra *lápiz* – objeto com que lida todo o tempo. Ou mesmo o fato de que, em português, se escreve da esquerda para a direita. Para os letrados, parece impossível conceber essa desinformação.

Emília Ferreiro e Teberosky (1979), como coloca Lemos, apontavam para o fato de que a criança, diferentemente do que se supunha, já trazia para a escola concepções do que é a língua escrita. Como ela mesma afirma também para o caso de determinadas comunidades ouvintes, os surdos, de maneira geral, não levam para a escola estes prévios conhecimentos. É na escola que ele vai começar todo o processo de letramento. Não é difícil imaginar, por isso, que o desempenho diferenciado de crianças que já entraram no processo de letramento antes da escola e aquelas que nela vão começar será bem diferente. De posse desse conhecimento, o professor estará mais consciente sobre como interferir e encaminhar seu trabalho de ensino de língua.

Retornando à conceituação de alfabetização e letramento, onde situamos a pessoa surda? Junto com Sánchez (2002), acreditamos não se poder falar em alfabetização quando se fala de surdez uma vez que alfabetizar pressupõe relacionar letras e sons, fato que não ocorre com os surdos. Assim, o surdo não é alfabetizável, mas ele pode, sim, passar por outros processos de letramento a fim de aprender uma língua escrita.

Os surdos não poderiam nunca ser colocados como alfabetizados. É evidente, é irrefutável, que para se alfabetizar é preciso ser ouvinte. Porque, como alguém que não ouve e que, portanto, não pode discriminar os diferentes traços distintivos, e talvez, nem sequer conceber os sons da fala, poderia correlacionar os sons a letras e vice-versa? (Sánchez, 2002)

Existe uma primeira confusão já bem explicitada teoricamente: escrever não é transpor a fala para o papel. Língua falada e língua escrita, considerando todas as variações que vão de um pólo ao outro, não têm a mesma gênese. São constituídas de forma diferente em inúmeros aspectos: sintáticos, morfológicos, discursivos, pragmáticos... Assim é que, só por conta de os ouvintes terem acesso à língua oral, não há garantia de uma alfabetização eficiente: haja vista os

percentuais de reprovação de alunos de classe popular em seu primeiro ano escolar. Neste aspecto, surdos e ouvintes se aproximam.

Por outro lado, ouvintes têm uma modalidade oral e escrita de língua; neste sentido, podemos dizer que o ouvinte se alfabetiza: aprende a escrever a modalidade escrita de sua língua. Já o processo com o surdo é diverso: o surdo não se alfabetiza, uma vez que ele não está aprendendo a escrever sua própria língua, mas uma outra língua, uma segunda língua, sem poder fazer a relação som-letra.

Dessa forma, temos de considerar diferentemente o processo de aprendizagem da língua escrita pelos surdos e pelos ouvintes. Ambos estão envolvidos em um processo de letramento, mas a alfabetização é um dos processos de letramento que deve ser associado apenas à aprendizagem lingüística do ouvinte.

Existe ainda uma questão mais marcadamente pertencente ao mundo dos surdos. Uma vez que têm uma língua ágrafa, seu contato com o mundo da escrita é extremamente limitado³. E isto pode ocorrer por diversas razões:

- i- ele não conseguiu ter acesso natural a uma primeira língua, a língua de sinais; e, sem língua não podemos nos apropriar de uma cultura e seus bens, como a língua escrita, por exemplo;
- ii- o ambiente familiar não tem acesso ao mundo letrado. Nesse sentido, a língua escrita não pode fazer parte do universo simbólico do estudante.

Aqui fica evidenciado o que Sánchez (2002) explicita como as condições básicas para a aprendizagem da língua escrita:

- i- o acesso a uma primeira língua;
- ii- um ambiente de leitura.

Sem estas duas condições, para ele, e concordamos, “os surdos não podem ser leitores competentes”.

Temos, portanto, de deixar claro, mais uma vez, que a alfabetização não é

³ Assim, como colocado antes, podemos assemelhar à situação dos surdos, com menos ênfase, os estudantes provenientes da classe popular, que também têm uma relação incipiente com a língua escrita.

um processo pelo qual o surdo possa passar; ele poderá passar por outras das muitas práticas de letramento. Mas como está posto, há muitas práticas de letramento, não só dentro da escola, como fora dela.

Vamos então observar, em termos agora de ensino, que modelo de letramento nos parece adequado aos conceitos teóricos de que vimos falando, desde o redimensionamento do surdo a partir de uma visão antropológica.

3.2. Dois Modelos de Letramento

Há diferentes visões do que seja o letramento. Duas, entretanto, parecem amalgamar, potencializar as correntes mais expressivas. Uma é o Modelo Autônomo de Letramento, outra é o Modelo Ideológico de Letramento (Kleiman, 1995). Vamos detalhar um pouco mais o primeiro, que servirá como amostra contrastiva frente a nossas opções teóricas. Queremos apontar para as questões mais gerais que os caracterizam e sublinhar a necessidade de adoção de um Modelo Ideológico de letramento no sentido do alcance pleno da língua escrita pelos surdos. Seguiremos Kleiman (1995) de perto, trazendo suas reflexões para o prisma da surdez.

3.2.1. Modelo Autônomo

Fundamentalmente, este modelo encara o letramento como um processo individual. A “escrita seria (...) um produto completo em si mesmo, não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado” (Kleiman, 1995). Nesse sentido, a visão de texto escrito é aquela bem tradicional nas escolas: um todo constituído através de uma organização lógica que segue regras específicas e internas. As implicações desse tipo de modelo são várias e bastante conhecidas já que este é até hoje o modelo padrão no que se refere ao ensino da língua escrita. Kleiman (1995:22) destaca três, dentre estas várias implicações: a) a correlação entre a aquisição de língua escrita e o desenvolvimento cognitivo; b) a dicotomização entre a oralidade e a escrita; c) a atribuição de poderes e qualidades intrínsecas à escrita e, por extensão, aos povos ou grupos que a possuem.

A primeira implicação se refere ao fato de se acreditar que um sujeito letrado, em comparação com um não-letrado, estaria em posição cognitivamente privilegiada; seu tipo de pensamento seria mais abstrato, o que o caracterizaria por ter maior habilidade de classificação, categorização, raciocínio lógico-dedutivo, memorização. Contrariamente, o sujeito não-letrado se encontraria em situação de desigualdade. Não é muito difícil perceber um pensamento bernsteiniano sob esse modelo⁴; e já faz algum tempo que o que Bernstein (1971) chamava de código restrito e elaborado são apenas manifestações de estilos diferentes, culturalmente demarcados. Essa primeira implicação pode levar-nos a “criar duas espécies, cognitivamente distintas: os que sabem ler e escrever e os que não sabem” (Kleiman, 1995). Socialmente, lidamos com essas idéias desde antes de entrarmos na escola. A figura do “burro”, aquele que não sabe ler, que é inferior, é muito conhecida de todos.

Segundo este modelo, o ouvinte que não sabe ler nem escrever é cognitivamente diferenciado. Caso nos voltemos para a situação dos surdos, esse posicionamento se potencializa ainda mais. O modelo autônomo os relega à condição de cognitivamente inferiores e, por isso, precisa ser combatido já que não encontramos respaldo científico para sustentá-lo⁵.

A segunda implicação é a questão da escrita e da fala. É no modelo autônomo que mais se sublinham as diferenças entre língua escrita e língua falada. Assim, diferentemente da oralidade, altamente contextualizada, a escrita seria uma entidade autônoma, independente de contexto. Segundo nossas posições, porém, qualquer produção lingüística, necessariamente, é resultado da relação entre língua e elementos contextuais: tempo, espaço, hierarquia entre interlocutores,

⁴ Bernstein fazia a distinção de duas categorias de usuários da língua: os que usavam um código restrito e os que usavam um código elaborado. Crianças expostas ao código restrito eram associadas a incapacidades cognitivas enquanto que as que dominavam o elaborado eram consideradas mais capazes. A problemática desta visão é a falta de percepção de Bernstein sobre a relação entre língua e cultura e uma certa associação a um determinismo cultural e cognitivo imposto pela língua usada por cada grupo. Há agora uma recontextualização dos conceitos de Bernstein, apontando para o fato de que foi a partir deles que muitas reflexões se desenvolveram em termos de reflexões entre língua e sociedade. O que ocorreu foi uma interpretação errônea de seus conceitos. Ver <http://www.scielo.br/pdf/cp/n120/a04n120.pdf> de Lucíola Santos.

⁵ Não queremos dizer que o fato de dominar ou não habilidades ligadas à técnica de ler e escrever não seja significativo na forma de encarar o mundo. Queremos só sublinhar que essa habilidade não diferencia cognitivamente as pessoas. Um dos experimentos citados por Kleiman, por exemplo, quer explicitar a forma como letrados e não letrados lidam com a metalinguagem. A questão era: o que ocorreria se permutássemos os nomes do sol e da lua. O resultado foi que uma determinada comunidade não-letrada dizia que isso era impossível. Concluiu-se então, apressadamente, que não eram capazes de fazer raciocínios abstratos. Fazendo-se uma releitura da mesma pesquisa, chegou-se à conclusão de que, na verdade, aquele era um pensamento altamente religioso “... Sua palavra, os nomes que Ele deu às coisas não podem ser mudados”. Então era uma questão cultural e não cognitiva.

conteúdo, culturas em contato, valores etc. Nesse sentido, tanto discurso oral quanto escrito se constituem na inter-relação entre todos esses elementos. Por conta deste fato, a escrita não pode ser vista como algo independente, interpretável autonomamente. Nesse ponto, por exemplo, as duas modalidades de língua se aproximam. A escola, nesse contexto, embora continue sendo a grande instituição de letramento, deve ser capaz de perceber que o letramento é um processo construído socialmente, fora dela também; afinal, uma criança vai percebendo o que é a escrita e seus significados sociais e dominando instrumentos de decodificação antes de aprender a ler. É no convívio social que ela vai adquirindo estes instrumentos de escrita, similarmente ao processo de aprender a falar no sentido de que as informações vão sendo captadas no ambiente a que ela está exposta. Se o ambiente é rico e perpassado por conteúdos do mundo da língua escrita, mais habilidades esta criança levará para o processo de aprendizagem da escrita.

Um aspecto extremamente importante na questão do letramento é observar como se constituem a língua oral e a língua escrita.

Consideraremos aqui que características da língua escrita e oral não estão diretamente ligadas ao objeto físico texto escrito e texto oral. Analisando-se um bilhete entre amigos, e agora as mensagens eletrônicas, em comparação com uma conferência, vemos que se um está ligado ao aspecto físico escrito e o outro ao oral, contrariamente suas constituições lingüísticas respectivamente se associam ao que caracteristicamente diz-se ser língua oral e escrita.

Não podemos dizer que uma corresponde à outra, mas que elas guardam entre si um inter-relacionamento. Cada modalidade tem uma função interacional diferente. Como já expusemos, as interações mediadas pela língua escrita e pela oral são diferentes. E para interações diferentes usamos a língua diferentemente.

A terceira implicação refere-se ao fato de que este Modelo Autônomo marginaliza os grupos não-letrados. Crê-se que o letramento constituirá no homem um pensamento superior; considera-se que processos mentais relacionados à escrita são mais complexos. É comum serem associadas características específicas da escrita como, por exemplo, maior concisão, maior complexidade sintática etc. a índícios de superioridade intelectual/cognitiva embora, qualitativamente, não se possa subordinar uma afirmação à outra. O pensamento social, de qualquer forma, tende a valorizar a escrita em relação à

oralidade, e diretamente liga desenvolvimento e modernidade à primeira e um certo primitivismo à segunda. E é esse mesmo pensamento que aloca a maior parte da responsabilidade pelo letramento ao sujeito isolado; quem alcançou ou não o letramento tem como responsável ele próprio e não a conjuntura social, o contexto. Outra questão é que, analisando processos de letramento, podemos afirmar que, alcançando ou não o letramento, a situação econômica dos sujeitos não se modifica necessariamente (Soares, 2004; Bagno, 1999). Não se alcança igualdade social só porque uma comunidade inteira é letrada. Usar este tipo de argumento para estimular os alunos a aprenderem a língua escrita é uma falácia que precisa ser minimizada do imaginário escolar.

A partir das características acima, podemos observar de que forma o Modelo Autônomo encara o processo de letramento e quais são suas implicações. Passemos agora a uma outra perspectiva, que é a adotada por nós.

3.2.2. Modelo Ideológico

Diferentemente do modelo anterior, no Modelo Ideológico, “todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade” (Kleiman, 1995:38). Na verdade, este modelo é uma forma de encarar, com uma visão mais crítica, os processos de letramento. Pressupõe-se logo de início que nenhuma prática é individual, mas coletiva, conjunta e situada/influenciada contextualmente. Nesse sentido, é preciso explicitar quais são as ideologias imbricadas entre os interagentes dentro desse processo. Uma vez explicitadas estas ideologias, é possível lidar com o encaminhamento do processo de forma mais consciente. Aqui, não é o sujeito aprendiz o único responsável pelo seu processo de letramento, mas ele e o contexto que o circunda. Assumir, como faz geralmente o professor de alfabetização, que o mundo letrado é o padrão significa compreender o porquê de ele desvalorizar a tradição oral que o aluno traz. Se a esse profissional é dada a chance de refletir sobre as relações entre língua oral, língua escrita e sociedade, surge um espaço para a crítica se coloca presente. Esse ponto diferencia o trabalho pedagógico que se preocupa apenas com a forma lingüística e não com a relação da forma com o contexto.

O Modelo Ideológico de Letramento é uma lente que quer deixar explícitas as relações de poder presentes em quaisquer práticas de letramento. Como coloca Sánchez, em entrevista à revista Nova Escola, 1993, “toda intenção pedagógica dos ouvintes é colonizadora”. Os profissionais que lidam com surdos e com grupos sociais diferentes daquele a que pertencem precisam ter a clareza de que, afinal, não podemos deixar de ser quem somos, mas podemos refletir sobre quem somos, como nos tornamos quem somos, com que motivações agimos, e da mesma forma fazer isso com o outro.

Toda postura carrega em si uma série de experiências anteriores que se somam. Na gangorra do tempo histórico, estamos sempre observando que não há verdades: são muitas verdades e lidar com elas é o grande desafio. Ter como base essa premissa nos faz adquirir um olhar sempre processual, nunca estático, sobre os fatos com que lidamos. Acreditamos que isso se traduz como um olhar que busca ao máximo existir sem preconceitos, um olhar pronto a vislumbrar o novo, relacionar ao velho e imaginar/projetar vários possíveis futuros⁶.

Pensando então processualmente, em um modelo ideológico de letramento, o centro de atenção da escola seria a interação, porque, nela, todos estes elementos estão presentes em uma organização dinâmica.

A perspectiva interacional leva para a sala de aula um espaço social no qual tanto o aluno quanto o professor desempenham papéis significativos. O que podemos dizer é que na interação de sala de aula há papéis que não serão mantidos em outras interações. Aquele que é “o professor” em sala de aula pode ser fora dela “o marido”, “o amigo” – até “o inimigo”. Os papéis mudam de acordo com as interações. Dizer que não há diferença entre eles é perpetuar um modelo de sociedade em que o doutor é doutor em qualquer lugar: não pode ser o amigo, não pode ser o filho, nem o marido, mas apenas o doutor.

Uma vez explicitadas as relações de poder subjacentes às práticas, o processo de ensino-aprendizagem se tornará mais consciente e por isso mais profícuo.

Finalizando, ter a clareza sobre o que é entrar no mundo da escrita e o que pode ser associado a uma pedagogia de línguas para surdos é um passo importante na formação do professor. Descobrir de que circunstâncias nosso aluno veio - e

⁶ Claro que estamos em um âmbito bastante abstrato: não conseguimos nos livrar de todos os nossos olhares estáticos e verdades; ficar sem elas é ficar em um mundo inseguro.

em que ambiente nosso aluno vive - é um conhecimento rico e básico que vai nos ajudar a nortear nossa prática em sala de aula. Construir esse diagnóstico é uma grande chave para a implementação de um trabalho mais eficaz.

3.3. O material escrito: objeto de apropriação

Neste ponto, cabe fazer alguns esclarecimentos. Precisamos discutir algumas características da língua escrita e re-situar esta instituição no contexto do ensino da língua portuguesa escrita.

Começamos com o que se costuma levantar sobre as características da língua escrita através de um processo bem objetivo e metódico, baseados em Brown & Yule (1983). Naturalmente, não se esgotam as listas. Apenas, mostram-se alguns dos pontos mais básicos.

GRAMÁTICA:

- linguagem mais precisa;
- vocabulário mais diversificado e específico;
- grande presença e quantidade de conectores sintáticos (entretanto, embora, nem que...);
- sintaxe mais estruturada;
- maior presença de estruturas passivas e nominalizações;
- maior variedade de tempos verbais;
- predominância de sentenças complexas e subordinadas;
- etc.

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO:

- distância física dos interlocutores: impossibilidade de monitorar o receptor;
- mais tempo para planejamento;
- base pautada em elementos lingüísticos;
- interagentes ocupando diferentes tempos e espaços;
- não compartilhamento de informações imediatas;

- grande necessidade de preencher o conteúdo de referências: eu / você / aqui / agora... É preciso nomear e indicar muito claramente o onde, o quando...;
- texto pronto;
- produção do texto não negociada face a face;
- etc.

EXPRESSIVIDADE:

- organização visual;
- transcrições;
- pontuação;
- etc.

GÊNERO DE TEXTOS:

- artigos;
- resenhas;
- monografias;
- teses;
- etc.

O que nos foi apresentado acima não parece ser a realidade ampla com que realmente o aluno vai lidar. Entre o rótulo de formal e informal, por exemplo, há uma imensa variedade de textos “escritos”. Em termos de gramáticas esses textos também variam de um *continuum* a outro. Da mesma forma, mudam as condições de produção, por exemplo, de um bilhete e de uma tese de doutorado. Também não é verdade que o tempo de planejamento, como apontado, seja realmente uma característica de todos os textos escritos.

Na verdade, os alunos (surdos e ouvintes) vão lidar com textos grafados. A definição de escrito como a acima não abarca todas as produções que serão objeto da reflexão, leitura e escrita dos alunos. Acreditamos que a expressão *texto grafado* seja a adequada: temos de tocar no artigo acadêmico, mas para chegar lá, é preciso construir bilhetes, passar por “conversas” em salas na Internet, escrever poemas para os namorados e namoradas, fazer listas para compras e criar histórias ficcionais entre tantas outras possibilidades de usar a língua para ser lida. Estes

tipos de textos todos não podem ser descritos a partir das características acima expostas.

O que pode estar por trás desse conceito de língua escrita é mais uma vez a imposição de um específico tipo de texto como padrão a ser seguido na escola. Trabalhar com outros textos, que trazem outras ideologias e outros falares, é algo, digamos, renegado no ambiente escolar. A pluralidade textual e de formas de uso da língua é uma realidade que começa agora a fazer parte do currículo de língua. Entrar em contato com todos esses textos é uma maneira de refletir sobre a pluralidade cultural em que estamos todos imersos. Impor um único modelo é desconsiderar uma enorme gama de grupos sociais que produzem diferentes manifestações culturais.

Se não temos cuidado, seguindo a mesma linha de raciocínio acima, o conceito de letramento pode perfeitamente ser visto apenas como uma forma de impor aos demais o mundo letrado, em vez de, como desejaria um mundo democrático, ser uma proposta do estabelecimento de um estado de dialogia (Bakhtin, 1999) entre as culturas pertinentes ao mundo letrado e ao não-letrado. Assim, os produtos culturais de ambos se preservariam nas diferenças.

Para encerrar, quando falamos em português escrito, então, estamos nos referindo a todo tipo de produção que se possa ler e que faz parte do universo social a que o aluno tem direito de ter acesso. Dessa forma, quando falamos português escrito, vamos ler “português grafado”.