

## AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NA SURDEZ NO ÂMBITO ESCOLAR

Isabelle Cahino Delgado (UNIPÊ)  
Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (UFPB / CNPq)

### INTRODUÇÃO

Partindo dos estudos e pesquisas científicas que existem na área da comunicação humana, incluindo a Linguística, sabemos que há vários sistemas distintos, próprios e naturais do Brasil, como as línguas orais-auditivas (a língua portuguesa) e as línguas espaço-visuais (a língua de sinais). Essas línguas apresentam sistemas abstratos de regras gramaticais distintos e, portanto, devem ser consideradas e reconhecidas como línguas naturais do Brasil (FERNANDES, 2003). A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), assim, é considerada uma língua natural e pode ser adquirida como língua materna. É vista, ainda, como um sistema abstrato de regras gramaticais, naturais das comunidades de indivíduos surdos que as utilizam.

Tomamos como base teórica nesta pesquisa o contexto bilíngüe no qual a criança surda pode estar inserida; contexto que se configura diante da co-existência da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa, ou seja, a aquisição da língua de sinais enquanto língua materna e, posteriormente, da linguagem escrita enquanto língua majoritária. Dessa maneira, esses indivíduos, além da língua de sinais, têm a possibilidade de desenvolver a linguagem escrita como segunda língua cuja base se fundamenta nas regras gramaticais próprias da língua portuguesa. Fernandes (2003) afirma que dominar a língua é dominar as regras gramaticais, e os mecanismos cerebrais responsáveis por este processo não estão escravizados à leitura ou à escrita e, tampouco, ao ouvir ou falar corretamente. Dominar uma língua é, na verdade, um fato abstrato, não submetido ao desempenho lingüístico. É um fenômeno decorrente do contato com a língua, do desempenho lingüístico em quaisquer de suas modalidades – oral, escrita ou sinalizada (no caso da língua de sinais).

Partindo desse pressuposto, uma criança em fase inicial de desenvolvimento é capaz de dominar uma língua, a partir do momento em que tem contato com a mesma. Vale ressaltar que no contexto escolar a língua portuguesa é tomada como veículo não apenas no processo de consolidação do indivíduo enquanto *ser letrado*, mas, frequentemente, como sujeito *alfabetizado*, como é descrito no presente estudo. O conhecimento acerca das regras e normas que regem a nossa língua não é suficiente, portanto, para um uso funcional e contextualizado desta. Isso certamente exige habilidades e conhecimentos ainda maiores acerca das possibilidades de inserção do indivíduo no meio sócio-cultural por meio do domínio e uso da língua. O interesse em desenvolver a presente pesquisa partiu da necessidade de apresentar o percurso de aquisição da linguagem escrita nos casos de crianças surdas, inseridas em ambiente escolar, como será apresentado no decorrer deste artigo.

### 1 AQUISIÇÃO DA ESCRITA NA SURDEZ

Sabe-se que a oralização ou, pelo menos, a “consciência” e o exercício do som apresentaram-se ou ainda se apresentam como requisito da construção da escrita; contudo, o desenvolvimento desta não repete a história do desenvolvimento da fala. A escrita é uma função lingüística distinta, que difere da fala oral tanto na estrutura como no funcionamento. Para o ouvinte, ouvir é, provavelmente, o principal meio de processamento de entrada para a seleção das regras gramaticais e de uma língua. Deve-se, no entanto, evitar a suposta premissa de que este é o único meio, mesmo no caso de crianças surdas.

Além disso, não se deve confundir “domínio das letras e dos sons” com domínio das regras gramaticais e o aprendizado da língua não deve se confundir com a capacidade de oralização. Assim, o aprendizado da língua envolve não apenas a oralização, mas o domínio de regras gramaticais. Os surdos, mesmo estando vários anos na instituição escolar, desconhecem a função social da produção escrita e não conseguem perceber que, para produzir um texto, não basta a justaposição de palavras ou sentenças soltas, mas que ele exige operações complexas, como a de manipular recursos para articular, de forma coesa e adequada, de modo a produzir sentido (FERNANDES, 2003).

Tanto o surdo como o ouvinte terão como pressuposto a língua que dominam para ter acesso à linguagem escrita. A língua que o surdo tem como legítima e usa não é a mesma que serve como base ao sistema escrito, por ser um sistema visuomanual, portanto, muito diferente do oral-auditivo. Existem diferenças entre o processo de aquisição da escrita entre crianças que falam e escrevem a mesma língua e crianças surdas que geralmente não têm domínio da oralidade, mas usam a Língua de Sinais, pois esta apresenta uma estrutura diferente da do Português, razão pela qual o surdo que não possui a representação oral-auditiva correspondente às letras, sílabas, palavras e textos escritos, em vez de apoiar-se na oralidade, tende a tomar como referência a Língua de Sinais.

Fernandes (2003) explicita assim, que do mesmo modo que os ouvintes tomam a oralidade como referência para estruturação da escrita, os surdos acabam transpondo aspectos próprios da Língua de Sinais

para as estruturas morfofossintáticas da escrita, razão pela qual muitas produções textuais realizadas por surdos são, na maioria das vezes, consideradas “anormais”, ou seja, tomadas como manifestações de linguagem patológica.

Enfatiza, ainda, que as dificuldades de escrita dos surdos podem ser demonstradas por dificuldades com o léxico, falta de consciência dos processos de formação de palavras, desconhecimento da contração de preposição com o artigo; uso inadequado dos verbos em suas conjugações, tempos e modos, uso inadequado das preposições, omissão de conectivos em geral e de verbos de ligação, troca do verbo *ser* por *estar*, uso indevido dos verbos *estar* e *ter*, colocação inadequada do advérbio na frase, falta de domínio e uso restrito de outras estruturas de subordinação. Finaliza seu trabalho comentando que “o desempenho lingüístico conseguido por alguns informantes permite aceitar a eficácia dos métodos usados em sua recuperação”. Enfatiza, no entanto, que tais recursos só chegam a um número pequeno.

Para Fernandes (1990), os textos produzidos refletem uma grande incompreensão acerca da linguagem que lhes cercam e da língua utilizada em seu dia a dia, tornando seu registro indecifrável, pela maioria das pessoas, e pela própria pessoa que escreve, pelo fato de não ter segurança em como fazê-lo. Refere ainda que ao escrever, os alunos lançam mão de todos os aspectos que, visualmente, ficaram registrados em sua memória (via imitação), mesmo não os compreendendo, e insistem em fazer um bilhete, já que o percebem como uma prática social de escrita bem aceita socialmente (NEVES, 2004).

Em se tratando da educação de surdos, podemos constatar que a realidade da comunidade surda é bem diferente de muitas idéias fragmentadas citadas sobre o assunto, devido ao fato de retratarem, muitas vezes, um modelo clínico sem se fundamentarem nas questões educacionais propriamente ditas (Dorziat; Figueiredo, 2003).

De acordo com Góes (1996) o problema da construção da linguagem escrita em pessoas com surdez é um problema já bastante constatado por vários estudos. Mesmo após terem passado por longo período de escolarização, estes sujeitos apresentam aprendizagens pobres e escasso uso efetivo da linguagem escrita. A produção da escrita de surdos caracteriza-se por construções atípicas comparadas com a produção escrita de ouvintes. Em uma análise destas construções, Góes (1996) aponta diversos desvios nas regras de construção do português. A análise preliminar aponta os seguintes fatores: uso inadequado ou omissão de preposições, terminação verbal não correspondente à pessoa do verbo, inconsistência de tempo e modo verbal, flexão inadequada de gênero, uso incorreto do pronome pessoal oblíquo, entre outros.

Vários outros estudos caracterizam as construções escritas de sujeitos surdos como atípicas e relacionam essa diferença ao pouco conhecimento desses sujeitos a respeito da língua portuguesa e à inferência da língua de sinais. Fernandes (1990) aborda que os surdos apresentam dificuldades para a leitura e compreensão de textos e concluiu que os surdos têm pouco conhecimento dos recursos da língua portuguesa, considerável limitação no que se refere ao domínio de sua estrutura, limitação no léxico, falta de consciência de processos de formação de palavras, uso inadequado de verbos em suas conjugações, tempos e modos, uso impróprio de preposições, omissão de conectivos em geral e verbos de ligação, troca do verbo “*ser*” por “*estar*”, falta de domínio e uso restrito de certas estruturas de coordenação e subordinação.

Esta autora menciona, ainda, que é necessário que o surdo domine a língua de sinais e tenha acesso a ela, pois só assim seu acesso à língua portuguesa como segunda língua será mais efetivo. Considerando-se esse aspecto, Guarinello (2007) afirma que o surdo precisa desenvolver uma língua efetiva, e, para que isso ocorra, é necessário que as experiências escolares oferecidas a ele privilegiem não apenas a língua de sinais, mas também os aspectos discursivos da escrita, já que estes são fundamentais para que o surdo se constitua como sujeito leitor e escritor, realizando um trabalho que proporcione a reflexão sobre o uso da linguagem escrita e da língua de sinais. Complementa ainda a idéia de que não é apenas o fato de o surdo não receber informações auditivas que interfere nas suas práticas lingüístico-discursivas em português, mas também o fato de sua língua fundadora (a língua de sinais) não estar participando ativamente no processo de elaboração discursiva. A língua de sinais, portanto, não pode ser desconsiderada quando se avaliar e trabalhar com as produções escritas dos surdos.

Além das dificuldades mencionadas anteriormente pelos surdos em suas produções escritas, foram também identificados importantes problemas relativos a aspectos de coesão, concernentes a referencialidade ou à progressão temática, resultando em prejuízos à coerência do texto. Dentre tais problemas, Fernandes (1990) destaca como principal o de sentido indefinido, no qual os enunciados contêm inadequações que afetam o inter-relacionamento de suas partes, prejudicando a composição de um sentido.

Koch (1995, p.113) afirma que a coerência diz respeito ao modo como os elementos expressos na superfície textual – e aqueles que se encontram implícitos – permitem aos usuários do texto a construção de um sentido, devido à atuação de fatores de ordem cognitiva, sociocultural, situacional e interacional. Complementa que a coerência é o resultado de uma construção feita pelos interlocutores. Não está no texto, mas é construída ao longo dele, levando-se em consideração os recursos coesivos que aparecem na superfície textual e constituem as pistas que levarão o leitor à construção do sentido.

Guarinello (2007) expõe que a compreensão não se resume a uma mera decodificação da língua vista como código, mas requer um processo de inferência. Compreender é inferir, o que significa definir língua como atividade intersubjetiva. Koch e Travaglia (1999), por sua vez, mencionam que coerência é o que faz o texto ter sentido para os usuários, devendo ser entendida como um princípio de interpretabilidade,

ligado à inteligibilidade do texto em uma situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para compreender o sentido desse texto. A coerência é estabelecida na interlocução, ou seja, na interação entre dois usuários em situação comunicativa, e depende da capacidade desses usuários de recuperar o sentido do texto.

A coerência tem relação direta com a coesão, já que é constituída de acordo com a seqüência lingüística que constitui o texto. A coesão, porém, ajuda a estabelecer a coerência, mas não é suficiente para que esta ocorra (GUARINELLO, 2007). Koch e Travaglia (1999) afirmam que só existem textos incoerentes se seu produtor não souber adequá-los à situação comunicativa, dando pistas ao receptor para que ele possa calcular um sentido e estabelecer a coerência.

Assim, Góes (1996) afirma que o que ocorre nas produções escritas de surdos é que estes tendem a produzir sua escrita tomando como base recursos da Língua de Sinais, principalmente pelo fato de que em todos os contextos de vida, e não apenas no escolar, haver um uso limitado da língua portuguesa falada, predominando em seus encontros com outros surdos, o uso da Língua de Sinais.

Para Caetano (2007), contudo, o grande problema enfrentado pelo surdo na aquisição do português em sua modalidade escrita, consiste no domínio da estruturação sintática e da organização textual. Não porque o surdo esteja incapacitado para a aprendizagem da língua portuguesa, mas porque desenvolveu suas potencialidades cognitivo-perceptivas em um outro sistema de linguagem. A passagem da LIBRAS para o português não se enquadra no processo convencional de tradução de uma língua natural a outra, mas da conversão de um sistema simbólico, estabelecido sobre bases visuogestuais, em outro, de caráter sonoro e linear (NEVES, 2004).

Sabemos que por meio da LIBRAS o surdo pode vir a adquirir uma língua própria e, conseqüentemente, todos os conceitos e idéias que são por ela transmitidos. Através da LIBRAS o surdo pode, inclusive, desenvolver a linguagem escrita, possibilitando sua inclusão na comunidade a que pertence. Nesta construção, a escrita espontânea constitui um espaço necessário e privilegiado para a produção de textos infantis, pois é quando se dá a escolha à criança sobre o que vai escrever, bem como ressalta a escrita espontânea, que constitui ainda um lugar particular que aponta como o objeto escrita é significado pela mesma; é a partir dessa significação que será possível exercer a autoria.

Dessa maneira, a criança surda pode tornar-se autora da própria escrita através da valorização da sua língua materna. O processo de inclusão pode realmente acontecer, desde que a comunidade majoritária de ouvintes dê espaço para a expressividade através dos sinais: os sinais que comunicam e integram, que são instrumentos de enriquecimento lingüístico e trocas sociais.

Partindo dessa idéia de integralidade, a criança surda fluente em LIBRAS pode tornar-se *letrada*, se considerarmos o letramento como o estado daquele que não só sabe ler e escrever, mas que também faz uso competente e freqüente da leitura e da escrita, e que, ao tornar-se letrado, muda seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura (SOARES, 2004). Letramento nas crianças surdas enquanto processo faz sentido se significado por meio da língua de sinais brasileira, a língua usada na escola para aquisição das línguas, para aprender por meio dessa língua e para aprender sobre as línguas. A língua portuguesa, portanto, será a segunda língua da criança surda sendo significada pela criança na sua forma escrita com as suas funções sociais representadas no contexto brasileiro. Nessa perspectiva, caracteriza-se aqui o contexto bilíngüe da criança surda (QUADROS; SCHMIEDT, 2006).

As línguas envolvidas no cotidiano das crianças surdas, ou seja, a língua de sinais brasileira e o português no contexto mais típico no Brasil, fazem parte de um contexto educacional e da vida dos surdos fora da escola levantadas. As representações que as línguas desempenham na escola e na vida dos surdos passam a ser refletidas dentro de uma perspectiva surda.

Nesse sentido, a educação bilíngüe envolve, pelo menos, duas línguas no contexto educacional. As diferentes formas de proporcionar uma educação bilíngüe a uma criança em uma escola dependem de decisões político-pedagógicas. Ao optar-se em oferecer uma educação bilíngüe, a escola está assumindo uma política lingüística em que duas línguas passarão a co-existir no espaço escolar, além disso, também será definido qual será a primeira língua e qual será a segunda língua, bem como as funções que cada língua irá representar no ambiente escolar. Pedagogicamente, a escola vai pensar em como estas línguas estarão acessíveis às crianças, além de desenvolver as demais atividades escolares. As línguas podem estar permeando as atividades escolares ou serem objetos de estudo em horários específicos dependendo da proposta da escola. Isso vai depender de “como”, “onde”, “quando” e “de que forma” as crianças utilizam as línguas na escola. Esse fator, provavelmente, será influenciado pelas funções que as línguas desempenham fora da escola (QUADROS, SCHMIEDT, 2006).

Essas autoras afirmam, ainda, que no caso do aluno surdo, a educação bilíngüe vai apresentar diferentes contextos dependendo das ações de cada município e de cada estado brasileiro. Independentemente do contexto de cada estado, a educação bilíngüe depende da presença de professores bilíngües. Assim, pensar em ensinar uma segunda língua, pressupõe a existência de uma primeira língua. O professor que assumir esta tarefa estará ciente da necessidade de aprender a língua brasileira de sinais.

A escola torna-se, portanto, um espaço lingüístico fundamental, pois normalmente é o primeiro espaço que a criança surda entra em contato com a língua brasileira de sinais. Por meio desta, a criança vai adquirir a linguagem. Isso significa que ela estará concebendo um mundo novo usando uma língua que é percebida e significada ao longo do seu processo. Todo esse processo possibilita a significação por meio da

escrita que pode ser na própria língua de sinais, bem como, no português. Como diz Karnopp (2002), as pessoas não constroem significados em vácuo.

Sanchez (1999) afirma que o principal obstáculo no ensino-aprendizagem da escrita está em que os professores de surdos conhecem pouco sobre língua escrita e tentam fazer com que os surdos aprendam através de procedimentos que não são válidos nem para os ouvintes. Isso é consequência da falta de oportunidade que têm tido os professores de estudar a língua escrita como objeto de conhecimento, como expressão de uma prática social, como instrumento privilegiado de linguagem para o desenvolvimento cognitivo, concebendo-a apenas como um conteúdo escolar.

Para isso, é essencial o entendimento de que a linguagem, seja oral, sinalizada ou escrita, não se dá em um vácuo social. Ao contrário, a interação lingüística se faz em um determinado momento, em um determinado espaço, entre determinadas pessoas. Para desenvolver trabalhos adequados de língua escrita nas escolas de surdos é preciso ir além da língua. Urge buscar entender os surdos na sua totalidade sócio-histórico-cultural, e promover uma ambiente bilíngüe-bicultural nas escolas de surdos.

O português ainda é a língua significada por meio da escrita nos espaços educacionais que se apresentam a criança surda. A sua aquisição dependerá de sua representação enquanto língua com funções relacionadas ao acesso às informações e comunicação entre seus pares por meio da escrita. Entre os surdos fluentes em português, o uso da escrita faz parte do seu cotidiano por meio de diferentes tipos de produção textual, em especial, destaca-se a comunicação através do celular, de chats e e-mails (QUADROS, SCHMIEDT, 2006).

As autoras supracitadas afirmam que, no entanto, atualmente a aquisição do português escrito por crianças surdas ainda é baseada no ensino do português para crianças ouvintes que adquirem o português falado. A criança surda é colocada em contato com a escrita do português para ser alfabetizada em português seguindo os mesmos passos e materiais utilizados nas escolas com as crianças falantes de português. Várias tentativas de alfabetizar a criança surda por meio do português já foram realizadas, desde a utilização de métodos artificiais de estruturação de linguagem até o uso do português sinalizado.

A criança surda pode ter acesso à representação gráfica da língua portuguesa, processo psicolingüístico da alfabetização e à explicitação e construção das referências culturais da comunidade letrada. A tarefa de ensino da língua portuguesa tornar-se-á possível, se o processo for de alfabetização de segunda língua, sendo a língua de sinais reconhecida e efetivamente a primeira língua. Nesse processo, há vários momentos em que se faz necessária a análise implícita e explícita das diferenças e semelhanças entre a língua de sinais brasileira e o português. Nesse sentido, há processos em que ocorrem a tradução dos conhecimentos adquiridos na língua de sinais, dos conceitos, dos pensamentos e das idéias para o português.

O ensino do português pressupõe a aquisição da língua de sinais brasileira – “a” língua da criança surda. A língua de sinais também apresenta um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do português. A idéia não é simplesmente uma transferência de conhecimentos da primeira língua para a segunda língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados.

Geraldi (1997) afirma que é preciso conhecer a diferença de saber língua e analisá-la, sugerindo que no Ensino Fundamental as atividades devem girar em torno do ensino da língua e apenas subsidiariamente se deverá apelar para a metalinguagem. Para que isso seja possível, faz-se necessário que o professor tenha conhecimento das concepções de língua e tenha clareza de qual dessas concepções ele defende.

A língua de sinais é uma língua espacial-visual e existem muitas formas criativas de explorá-la. Configurações de mão, movimentos, expressões faciais gramaticais, localizações, movimentos do corpo, espaço de sinalização, classificadores são alguns dos recursos discursivos que tal língua oferece para serem explorados durante o desenvolvimento da criança surda e que devem ser explorados para um processo de alfabetização com êxito. Algumas investigações realizadas em escolas bilíngües americanas têm evidenciado a importância de explorar tais aspectos observando o nível de desenvolvimento da criança. Os relatos de histórias e a produção literária, bem como a interação espontânea da criança com outras crianças e adultos por meio da língua de sinais devem incluir os aspectos que fazem parte desse sistema lingüístico. A seguir, estão listados alguns dos aspectos que precisam ser explorados no processo educacional (QUADROS, SCHMIEDT, 2006):

- ✓ Estabelecimento do olhar;
- ✓ Exploração das configurações de mãos;
- ✓ Exploração dos movimentos dos sinais (movimentos internos e externos, ou seja, movimentos do próprio sinal e movimentos de relações gramaticais no espaço);
- ✓ Utilização de sinais com uma mão, duas mãos com movimentos simétricos, duas mãos com movimentos não simétricos, duas mãos com diferentes configurações de mãos;
- ✓ Uso de expressões não manuais gramaticalizadas (interrogativas, topicalização, focus e negação);
- ✓ Exploração das diferentes funções do apontar;

- ✓ Utilização de classificadores com configurações de mãos apropriadas (incluem todas as relações descritivas e preposicionais estabelecidas através de classificadores, bem como, as formas de objetos, pessoas e ações e relações entre eles, tais como, ao lado de, em cima de, contra, em baixo de, em, dentro de, fora de, atrás de, em frente de, etc.);
- ✓ Exploração das mudanças de perspectivas na produção de sinais;
- ✓ Exploração do alfabeto manual;
- ✓ Estabelecimento de relações temporais através de marcação de tempo e de advérbios temporais;
- ✓ Exploração da orientação da mão;
- ✓ Especificação do tipo de ação, duração, intensidade e repetição (adjetivação, aspecto e marcação de plural);
- ✓ Jogos de perguntas e respostas observando o uso dos itens lexicais e expressões não manuais correspondentes;
- ✓ Utilização de “feedback” (sinais manuais e não-manuais específicos de confirmação e negação, tais como, o sinal CERTO-CERTO, o sinal NÃO, os movimentos de cabeça afirmando ou negando);
- ✓ Exploração de relações gramaticais mais complexas (relações de comparação, tais como, isto e aquilo, isto ou aquilo, este melhor do que este, aquele melhor do que este, este igual àquele, este com aquele);
- ✓ Relações de condição e de subordinação;
- ✓ Estabelecimento de referentes presentes e não presentes no discurso, bem como, o uso de pronominais para retomada de tais referentes de forma consistente;
- ✓ Exploração da produção artística em sinais usando todos os recursos sintáticos, morfológicos, fonológicos e semânticos próprios da LSB (tais recursos incluem, por exemplo, os aspectos mencionados até então).

A proposta é de tornar rica e lúdica a exploração de tais aspectos da língua de sinais que a tornam um sistema linguístico complexo. As crianças precisam dominar tais relações para explorar toda a capacidade criativa que pode ser expressa por meio da sua língua e tornar possível o amadurecimento da capacidade lógica cognitiva para aprender uma segunda língua. Através da língua, as crianças discutem e pensam sobre o mundo. Elas estabelecem relações e organizam o pensamento. As histórias e a literatura são meios de explorar tais aspectos e tornar acessível à criança todos os recursos possíveis de serem explorados.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente artigo trata-se de uma pesquisa de natureza observacional e de caráter qualitativo, exploratório e longitudinal, realizada em ambiente escolar, no 1º ano do Ensino Fundamental no CEPES – Centro de Educação Permanente para Surdos –, localizado em João Pessoa, estado da Paraíba, no período compreendido entre agosto a outubro de 2007, correspondente a um período de 03 (três) meses. Os encontros ocorreram semanalmente com cerca de 30 (trinta) minutos de duração na referida série. Participaram deste estudo uma criança do sexo feminino, com 07 anos, 02 meses e 07 dias de idade (relativa ao período do início da pesquisa), com diagnóstico de perda auditiva congênita profunda bilateral, além das demais crianças da sala de aula. A criança sujeito faz uso da LIBRAS, porém não oraliza, apresenta apenas a emissão de grunhidos ininteligíveis. A mesma não apresentava quaisquer recursos de amplificação auditiva, tais como o Aparelho de Amplificação Sonora Individual ou Implante Coclear<sup>1</sup>. Participaram ainda a professora, ouvinte e fluente em LIBRAS, bem como os genitores da criança sujeito.

Por se enquadrar em um estudo envolvendo seres humanos, esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba. O *corpus* do trabalho foi constituído por filmagens semanais das aulas ministradas em sala de aula pela professora aos seus alunos (incluindo Camila – criança sujeito e demais crianças<sup>2</sup>). Além disso, foram analisadas as produções escritas do sujeito da pesquisa. Vale ressaltar que a professora é ouvinte e oraliza, contudo, todo o processo de transmissão do conhecimento e interação junto ao aluno foi feito por intermédio da LIBRAS, considerando-se as habilidades e as dificuldades apresentadas por cada aluno.

Foi utilizada, assim, uma máquina filmadora de marca JVC e as filmagens foram transferidas para DVD e transcritas na íntegra. Após as filmagens, as imagens foram analisadas junto ao material escrito anteriormente catalogado. O processo de transcrição foi baseado em Sousa (2006), sendo, contudo, adaptado de acordo com as necessidades desta pesquisa. Os recortes tiveram como foco os momentos de transmissão do conteúdo pela professora em um viés de interação com os alunos, valorizando-se as produções escritas destes com o apoio da língua de sinais. Para a transcrição dos enunciados foi utilizada, assim, a legenda abaixo:

<sup>1</sup> No mês de Janeiro de 2008, entretanto, foi dado início ao processo de adaptação do Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI), de modelo retroauricular, bilateralmente.

<sup>2</sup> Nomes fictícios, respeitando os princípios descritos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Sinal	Significado
(( ))	Comentário do analista
{ }	Enunciado não-verbal das crianças surdas
[ ]	Enunciado não-verbal da professora
Letras maiúsculas	Sinal representado por LIBRAS
Letras maiúsculas separadas por hífen	Datilologia
Letras em negrito	Escrita da criança sujeito

Dessa forma, através dos procedimentos descritos anteriormente, podemos compreender como o presente artigo se encontra organizado e a forma pela qual a análise e a discussão dos resultados são apresentadas, como observamos a seguir.

### 3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

#### Episódio 01

**Enquadramento:** a produção escrita foi encaminhada pela professora para ser realizada no ambiente domiciliar pela criança sujeito, sendo posteriormente corrigida em sala de aula.

**Contexto:** Camila realiza uma atividade solicitada pela professora na qual precisa completar, com intermédio das letras, palavras oriundas da Língua Portuguesa. As letras utilizadas por Camila não se enquadram em uma categoria gramatical pré-definida (por exemplo, vogais ou consoantes), isto é, as letras são utilizadas aleatoriamente, mas a disposição das palavras obedece às seguintes letras do alfabeto, em posição inicial: *a*, *b*, *c* e *d*. Posteriormente, a criança realiza uma cópia de sete palavras por cinco vezes consecutivas com a vogal *e* em posição inicial de sílaba e palavra.

**Situação:** A professora encaminha para casa duas atividades escritas em papel ofício branco. Na primeira delas é solicitado, na margem esquerda superior da folha, que a criança “complete” e logo abaixo, estão dispostas dezenove palavras da Língua Portuguesa. Camila as completa, utilizando vogais e/ou consoantes, de tal forma a significar as palavras por meio da manipulação e uso de suas partes constituintes. Posteriormente, Camila efetua uma cópia de sete palavras por cinco vezes cada uma. Como esta foi uma atividade realizada em âmbito domiciliar, não dispomos de transcrição que a demonstre como foi construída por Camila.

**Participantes:** Camila (criança surda, sujeito da pesquisa, com 07a02m22d de idade) e Andréa (professora).

Camila recebe de Andréa duas atividades para serem feitas em casa e as leva no dia seguinte. Nelas, Andréa solicita que a criança complete com letras diversas as palavras oriundas da Língua Portuguesa, de tal forma que cada palavra fosse gramaticalmente bem formada. Todas elas iniciam com as letras *a*, *b*, *c* e *d* e, em sua maioria, a primeira sílaba está preservada, isto é, já está escrita pela professora, provavelmente para facilitar o resgate da memória e desencadear o processo de construção das palavras. Sendo assim, a criança associava as supostas significações às palavras, a partir do momento em que complementasse as sílabas as quais existiam as lacunas grafêmicas.

A palavra “anel”, entretanto, não foi contemplada pela ação de Camila, permanecendo com sua forma inicial de “a\_\_el”, até o instante em que a professora completou a palavra com o *n*, constituindo, assim, “anel”. As letras usadas para complementar palavras como “cocô”, “cachorro” e “cama” receberam traços ortográficos mais definidos pela professora e as palavras “dedo” e “dado” foram corrigidas por Andréa, pois estavam escritas como “deto” e “dato”. Vale ressaltar, por fim, que a palavra “bola” foi corrigida pela professora, pois estava escrita como “boba”, não satisfazendo, dessa maneira, ao modelo pré-estabelecido, sendo, portanto, corrigido. Nesse contexto, o significado considerado como correto foi aquele estabelecido por Andréa, e não o exposto por Camila, mesmo este vocábulo sendo funcionalmente adequado.

Podemos, aqui, levantar a questão do erro da criança ou, melhor dizendo, a forma como este “erro” é visto pela professora. As condutas de Andréa tendem a direcionar as ações de Camila àquilo que ela considera como adequado e, neste sentido, não possibilita as (re) construções desta escrita e para a expressividade tão subjetiva que tende a se manifestar, mas não encontra espaço ou instrumento que viabilize este processo.

Sendo assim, os pré-conceitos (ou os conceitos preestabelecidos) de alfabetização da professora é que são privilegiados, em detrimento das tentativas de acerto e uso funcional da escrita por Camila. Ao transmitir essa idéia, a produção textual tida como parâmetro ideal é a de Andréa e as sucessivas construções e reconstruções de Camila são ignoradas a segundo plano.





4. Andréa	ISSO, MUITO BEM! [Sorri, abrindo bem os olhos e elevando as sobrancelhas] PARABÉNS!
5. Camila, Gustavo, Felipe.	{Observam atentamente as colocações de Andréa e sorriem frente aos sinais apresentados}
6. Camila	((Inicia a colagem das letras referentes à primeira imagem – “dedo”. Cola no papel as letras que constituem a palavra “dede”))
7. Andréa	((Retira o E)) CORRIJA! [Olhando atentamente para Camila].
8. Camila	((Corresponde à solicitação da professora e retira a última vogal que compôs a palavra, vista como inadequada quanto à sua significação e sua relação com o significante. Cola, então, o O. Continua a efetuar a colagem das letras que compõem a palavra “dez”)).
9. Andréa	E AGORA, CAMILA? QUAL A LETRA DEPOIS DO E? [Expressão facial de questionamento e olhar direcionado à criança]
10. Camila	Z
11. Andréa	ISSO! CERTO! [Sorri para a criança]
12. Gustavo	((Dirige-se à Camila questionando-lhe quanto à formação da palavra “abelha”)) QUAL A LETRA, CAMILA? {direcionando-lhe o olhar}
13. Camila	A-H-I ((correspondendo eficazmente à solicitação do amigo))
14. Andréa	NAO, CAMILA! ABELHA. A-B-E-L-H-A.
15. Camila	AH! {Balança levemente a cabeça e sorri} L-H
16. Andréa	((Organiza no quadro as mesmas imagens que havia no papel. Em forma de fichas, as imagens e suas respectivas representações gráficas são, uma a uma, fixadas. Há imagens de: espada, estrela, escada, espelho, elefante e escova))
17. Camila	((Ao continuar sua atividade, olha atentamente para o quadro e copia a palavra que representa o elefante)). E-L-E
18. Andréa	E F. COLOQUE O F, CAMILA. [Dirige-se à Camila indicando-lhe a letra que deveria ser colada no papel]
19. Camila	ELEFANTE {sorri}

De acordo com o episódio descrito, observa-se, mais uma vez, o direcionamento das ações de Camila por Andréa, inclusive ao corrigir os erros ortográficos que esta insiste em apresentar, como observado na linha 7. É uma visão puramente ortográfica do sistema escrito, desvinculada do seu sentido funcional.

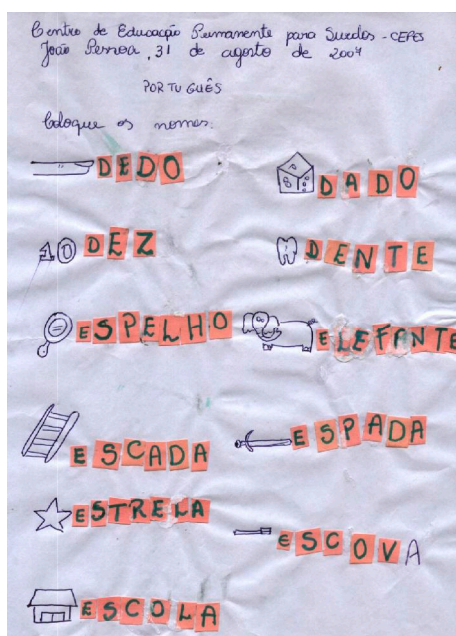
Por outro lado, observamos indícios de interação entre Camila e Gustavo, na linha 12, que lhe questiona a letra a ser utilizada para formação da palavra “abelha”. Camila, por sua vez, responde “A-H-I”, como visto na linha 13, mas Andréa imediatamente a corrige, mostrando-lhe a formação da palavra “abelha” por meio da datilografia (linha 14) e Camila, então, apresenta o “L-H”, como apresentado na linha 15.

Partindo desse pressuposto, observamos que o “outro” é de fundamental importância enquanto funcionamento lingüístico, onde *ensinar é dar sentido, aprender é resignificar* e a relação *aprender + ensinar* funciona *na/pela* linguagem. Evidenciamos, assim, a idéia de que à medida que a criança vai desenvolvendo uma boa relação com a escrita, o texto deixa seu estado de “coisa” para se transformar em um objeto significado. Assim, o simbólico, gradativamente, é construído pela criança e a mesma passa, então, a formular questões, fato este ocorrido neste episódio, quando Camila e Gustavo interagem e favorecem o conhecimento mútuo da forma de composição das palavras.

Nesse processo de *construção*, a interação deve ser vista como lugar de transformação, questionando-se, assim, o texto escrito, explicitando o papel do *outro* (interlocutor-alfabetizado), do alfabetizando e das práticas discursivas, escolares e não-escolares.

Posteriormente, algumas figuras foram dispostas no quadro com suas respectivas representações gráficas, favorecendo, dessa maneira, a cópia pelas crianças em sala de aula de alguma palavra específica das quais elas não tinham conhecimento e indicação da professora das letras que deveriam ser utilizadas para tal constituição, como observamos na linha 18. Neste caso, houve a associação imagem – letra e datilografia, quando necessário, assim como o direcionamento de Andréa para que tal associação fosse correta.





**Figura 02:** Produção escrita da criança sujeito.  
**Fonte:** Dados pesquisados, 2008.

Sabemos que atividades como a cópia enquadra-se em um processo de alfabetização puro, indicando, conseqüentemente, a dificuldade que os surdos evidenciam em compreenderem posteriormente como se dá uma produção escrita espontânea. Esse fator, tal como é descrito neste episódio, revela a forma como geralmente a linguagem e as atividades de leitura e escrita são concebidas pela escola, ou seja, como algo passível de ser aprendido por meio de exercícios mecânicos e descontextualizados, contribuindo para que os problemas dos surdos com a escrita aumentem. Assim, a escola tem dificuldade para entender as diferenças no processo educacional do surdo e este, de inserir-se nesse processo.

Dessa maneira o trabalho com cópias, tal como foi feito com Camila, Gustavo e Felipe enquadram-se no método das cartilhas, e este não leva em consideração as produções escritas funcionais do aluno, mas sim aquelas baseadas em idéias e conteúdos pré-estabelecidos e direcionados pelo professor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Resultados mostram que o método silábico, proposto no percurso da alfabetização pela professora, funciona como um fator restritivo para a aquisição escrita da língua portuguesa. Na prática de sala de aula percebemos que são desenvolvidas atividades em que não é considerado o uso funcional e contextualizado da escrita – fatores que caracterizariam o letramento escolar – mas sim o uso restrito e fragmentado das palavras, tais como a cópia e o ditado a partir da datilologia (soletração, em língua de sinais), raramente organizados de tal maneira a compor enunciados espontâneos.

Sendo assim, a investigação e a análise das filmagens e das produções escritas da criança apontaram um uso limitado da escrita e a falta de conhecimento desta enquanto veículo ou instrumento interativo. Isto parece indicar que as dificuldades da escrita em surdos dizem respeito às dificuldades inerentes à aquisição escrita de uma segunda língua, no caso o português, já que a LIBRAS é sua língua materna, mas deve-se principalmente a um problema de letramento escolar. Dessa maneira, surge a necessidade de desenvolver novos estudos que contemplem a continuidade desta temática, isto é, o percurso de aquisição da linguagem escrita na área da surdez, aquisição esta que revele o domínio das práticas de alfabetização e, principalmente, de letramento, fazendo com que o infante evidencie um uso funcional da língua portuguesa, a partir da sua língua materna, isto é, da Língua Brasileira de Sinais.

## REFERÊNCIAS

- CAETANO, K.E. **Pressupostos lingüísticos sobre a aquisição da língua escrita na educação de surdos.** Acesso em: 07/04/2007. Online ([http://www.letras.ufrj.br/abralin/boletim/boletim21\\_tema61.html](http://www.letras.ufrj.br/abralin/boletim/boletim21_tema61.html)).
- DORZIAT, A.; FIGUEIREDO, M.J.F. **Problematizando o ensino de Língua Portuguesa na educação de surdos.** Espaço: informativo técnico-científico do INES. n° 18/19. Rio de Janeiro: INES, 2003.
- FERNANDES, E. **Linguagem e Surdez.** São Paulo: Artmed, 2003.

- Problemas cognitivos e lingüísticos dos surdos.** Rio de Janeiro: Agir, 1990.
- GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1997.
- GÓES, C. **Linguagem, surdez e educação.** São Paulo: Autores Associados, 1996.
- GUARINELLO, A.C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos.** São Paulo: Plexus, 2007.
- KARNOPP, L. B. Língua de Sinais e Língua Portuguesa: em busca de um diálogo. IN LODI, A. C. B. & Harrison, K. M. P. & TESKE, O. (orgs). **Letramento e minorias.** Porto Alegre: Ed. Mediação, 2002.
- KOCH, I.G.V. **Aquisição da escrita e textualidade.** Cadernos de Estudos Lingüísticos. Campinas, nº 29, jul./dez. 1995.
- KOCH, I.G.V.; TRAVAGLIA, L.C. **A coerência textual.** São Paulo: Contexto, 1999.
- NEVES, T.M.A. **A escrita de surdos: em busca de sentidos.** Monografia de Especialização em Patologias da Linguagem. Universidade Católica de Pernambuco, 2004.
- QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- SANCHEZ, C.M.G. La lingua escrita: ese esquivo objeto de la pedagogia. In: SKLIAR, C. (org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos: interface entre pedagogia e lingüística.** V. 2, Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- SOUSA, W. P. A. **Os movimentos discursivos: interações entre crianças surdas e entre surdos e ouvintes.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Lingüística. Universidade Federal da Paraíba, 2006.