EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA POR CRIANÇAS SURDAS

COSTA, Camilla Carla
millaebaby@hotmail.com

NASCIMENTO, Kathia Cilene Santos
kathia.nascimento@uol.com.br

SANTOS, Paula Chagas

paulinapequena@hotmail.com

ARAUJO, Maria José de Azevedo
Mestra em Educação pela Universidade Federal de Sergipe, professora do curso de Letras da Universidade Tiradentes
azevedo1956@bol.com.br

RESUMO

Compreender o processo de aquisição da Língua Portuguesa escrita por indivíduos surdos é de fundamental importância a todos os professores, tanto os de línguas como os de outras áreas do conhecimento, a fim de que possam refletir sobre a maneira mais adequada de ensinar, de forma que a escrita seja significativa a seus alunos. É relevante salientar também que a escola e os educadores são os responsáveis pela inclusão dos surdos no ambiente escolar e social e pela garantia de serviço de apoio especializado, currículos, técnicas e recursos específicos para atender suas necessidades educativas especiais, conforme regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996). No entanto, muitos professores desconhecem a história da educação e a cultura surda, a LIBRAS (Língua de Sinais Brasileira), a forma como os surdos aprendem a escrita da língua oral e também o fato de que esses conhecimentos poderiam facilitar a organização de suas estratégias de ensino. Partindo dessa perspectiva, Farias (2006) realizou um estudo sobre a aquisição da Língua Portuguesa escrita por surdos, com o objetivo principal de conhecer a cultura surda, a fim de identificar as características de sua língua própria, Libras, e de verificar como ocorre o processo de aquisição de sua segunda língua, a Língua Portuguesa escrita. Então, para os fins desta pesquisa, Farias (2006) fez uma breve explanação da história da educação dos surdos, focalizando as três filosofias que caracterizam o ensino no país; descreveu a língua de sinais; abordou aspectos relacionados à aquisição da língua própria dos surdos; pesquisou sobre a alfabetização na forma escrita da língua de sinais e da Língua Portuguesa; apresentou os dados do estudo de corpus que foi realizado em uma escola regular da região do Vale do Rio dos Sinos, com alunos surdos da primeira série do ensino Fundamental; analisou os dados coletados, estabelecendo um paralelo da realidade observada com o estudo teórico

desenvolvido; e, por último, apresentou algumas propostas para o ensino da leitura e da escrita da Língua Portuguesa para surdos. Este artigo estrutura-se da mesma forma que o trabalho de Farias (2006), apresentando uma síntese das suas reflexões. É importante ressaltar que esse estudo foi desenvolvido sob a ótica de pesquisadoras do Curso de Letras, a partir de seus recentes contatos com as especificidades da área, mas que julgam necessário um olhar atento para a educação de surdos, uma vez que a responsabilidade com o ensino da língua também está nas mãos desses profissionais.

PALAVRAS-CHAVE LIBRAS, Aprendizagem, Língua portuguesa**,** Inclusão, Bilingüismo.

ABSTRACT

To understand the process of acquisition of the Portuguese Language written by deaf individuals is of basic importance to all the professors, as much of languages as of other areas of the knowledge, so that they can reflect on the way most adequate to teach, of form that the writing is significant its pupils. It is excellent to also point out that the school and the educators are the responsible ones for the inclusion of the deaf people in the pertaining to school and social environment and for the guarantee of service of specialized support, specific resumes, techniques and resources to take care of its educative necessities special, as regulated for the Law of Lines of direction and Bases of the National Education (LDB, 1996). However, many professors are unaware of the history of the education and the deaf culture, the Pounds (Brazilian Language of Signals), the form as the deaf people also learns the writing of the verbal language and the fact of that these knowledge could facilitate the organization of its strategies of education. Leaving of this perspective, You would make (2006) carried through a study on the acquisition of the Portuguese Language written by deaf people, with the main objective to know the culture deaf, in order to identify the characteristics of its proper language, Pounds, and to verify as the process of acquisition of its occurs second language, the written Portuguese Language. Then, for the ends of this research, You would make (2006) made one brief communication of the history of the education of the deaf people, focusing the three philosophies that characterize education in the country; it described the language of signals; it approached aspects related to the acquisition of the proper language of the deaf people; it searched on the alfabetização in the written form of the language of signals and the Portuguese Language; it presented the data of the study of corpus that was carried through in a regular school of the region of the Valley of the River of the Bells, with deaf pupils of the first series of Basic education; it analyzed the collected data, establishing a parallel of the reality observed with the developed theoretical study; e, finally, presented some proposals for the education of the reading and the writing of the Portuguese Language for deaf people. This article structure in the same way that the work of You would make (2006), presenting a synthesis of its reflections. É importante ressaltar que esse estudo foi desenvolvido sob a ótica de pesquisadoras do Curso de Letras, a partir de seus recentes contatos com as especificidades da área, mas que julgam necessário um olhar atento para a educação de surdos, uma vez que a responsabilidade com o ensino da língua também está nas mãos desses profissionais**.**

KEYS-WORD POUNDS, Learning, Portuguese Language, Inclusion, Bilingüismo.

INTRODUÇÃO

A educação de surdos

Em séculos passados, não havia escolas para os surdos, pois eles eram considerados incapazes e, portanto, eram excluídos da sociedade. Somente a partir do século XVIII surgiram os primeiros educadores nessa área, que divergiam, no entanto, quanto ao método de ensino mais apropriado. No Brasil, a educação de surdos só foi iniciada em 1855, com a chegada do francês Ernest Huet, no Rio de Janeiro, o qual organizou a escola para educandos surdos, o Imperial Instituto de Surdos Mudos.

Fazendo uma espécie de digressão sobre a educação de surdos no Brasil, é possível destacar duas fases, que podem ser claramente delineadas, e uma terceira, a atual, que configura um processo de transição, segundo Quadros (1997a).

De acordo com essa autora, a primeira fase constitui-se pela educação oralista, cuja proposta teve como base o Congresso Internacional de Surdo, realizado em Milão, na Itália, em 1880, o qual definiu que o método oral era o mais adequado na educação do surdo e que a utilização de sinais levava a criança à acomodação. "Nesse congresso, a visão oralista defende que só através da fala o indivíduo surdo pode ter seu desenvolvimento pleno e uma perfeita integração social" (Salles *et al*., 2002, p. 55). O oralismo, entretanto, nas suas diversas configurações, com o tempo, passou a ser amplamente criticado, conforme afirmam Quadros (1997a, 2006), Salles *et al*. (2002) e Góes (1996), pois acentuava, ao invés de eliminar, a desigualdade entre surdos e ouvintes, além de reduzir as possibilidades de trocas sociais e de desenvolvimento lingüístico e cognitivo.

Diante desse difícil contexto, surge uma nova concepção, segundo Quadros (1997a) e Góes (1996), que entende que o uso da língua de sinais tem o objetivo de desenvolver a linguagem da criança surda. Essa filosofia utiliza os sinais, dentro da estrutura da Língua Portuguesa, como um recurso para o ensino da língua oral, ou seja, é enfatizado um sistema artificial chamado de português sinalizado. Tal sistema de ensino caracteriza-se, portanto, pelo bimodalismo, isto é, pelo uso simultâneo de sinais e da fala. Contudo, essa proposta também é criticada por Quadros (1997a, p. 24), que explica que "não é possível efetuar a transliteração de uma língua falada em sinal palavra por palavra ou frase por frase – as estruturas são

essencialmente diferentes", e por Góes (1996), que acredita que o bimodalismo desconsidera a língua de sinais e sua riqueza estrutural e desestrutura também o português.

Conforme Quadros (1997a), essas duas primeiras fases caracterizam grande parte da educação dos surdos no Brasil. Embora ainda hoje se desenvolvam, em algumas escolas, o oralismo e o bimodalismo, tem-se percebido o quão defasadas estão essas propostas e tem-se apontado para a necessidade de se dar importância à língua de sinais no ensino de surdos. Assim, surge em nosso país uma terceira fase, caracterizada por uma proposta educacional bilíngüe e bicultural.

Fernandes e Rios (1998), Correia e Fernandes (2005), Quadros (1997a, 2005), Góes (1996) e Salles *et al*. (2002) são unânimes ao destacar que o bilingüismo é uma proposta de ensino que considera a língua de sinais como língua própria da criança surda, ou seja, como sua primeira língua, que deve ser aprendida o mais cedo possível, e a língua portuguesa escrita, como língua de acesso ao conhecimento, que deve ser ensinada a partir da língua de sinais, baseando-se em técnicas de ensino de segundas línguas. Já a proposta bicultural, por sua vez, permite ao surdo o seu acesso rápido à comunidade ouvinte e faz com que ele se reconheça como parte de uma comunidade surda.

Dessa forma, o bilingüismo busca captar os direitos da pessoa surda, pois propiciar a ela a "aquisição da língua de sinais como primeira língua é a forma de oferecer-lhe um meio natural de aquisição lingüística, visto que se apresenta como língua de modalidade espaço-visual, não dependendo, portanto, da audição para ser adquirida" (Fernandes, 2003, p. 30-31). Além disso, a Libras é um sistema que possui todos os elementos pertinentes às línguas naturais, como fonologia, fonética, semântica, sintaxe, morfologia, preenchendo, assim, os requisitos lingüísticos para ser considerada o meio de comunicação da comunidade surda. Sendo a língua um dos principais instrumentos de identidade das pessoas, em seu sentido cultural e psicossocial, pode-se afirmar que a língua de sinais é essencial aos surdos, pois ela identifica a sua comunidade, além de permitir-lhes a aquisição de conhecimentos sobre o mundo e de fornecer-lhes toda a base lingüística para a aprendizagem de qualquer outra língua. Dessa forma, "privar um aluno surdo da aquisição de uma língua, é privá-lo de seu natural desenvolvimento" (Fernandes, 2003, p. 149).

Somado a isso, Quadros (1997a, p. 28) cita ainda a declaração dos direitos humanos lingüísticos, segundo a qual [...] todos os seres humanos têm o direito de identificarem-se com

uma língua materna e de serem aceitos e respeitados por isso; todos têm o direito de aprender a língua materna(s) completamente, nas suas formas oral (quando fisiologicamente possível) e escrita; todos têm o direito de usar sua língua materna em todas as situações oficiais (inclusive na escola); todos os utentes de uma língua materna não-oficial em um país têm o direito de serem bilíngües, isto é, o direito de terem acesso a sua língua materna e à língua oficial do país.

Na Lei Federal no 10.436, de 24 de abril de 2002, de acordo com Salles *et al*. (2002) e Karnopp (2004), as garantias individuais do surdo alcançaram respaldo institucional, e a Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida como língua oficial da comunidade surda. Contudo, no parágrafo único desta lei consta que "a Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa" (Brasil *in* Salles, 2002, p. 63)[3]. Assim sendo, deve ser proporcionado aos alunos surdos um ensino bilíngüe, que considere a língua de sinais como sua língua própria e a língua portuguesa como sua segunda língua.

Considerando esses aspectos, Farias (2006) propôs-se a observar o ambiente escolar e analisar algumas produções escritas de alunos surdos da primeira série do Ensino Fundamental, de uma escola regular da região do Vale do Rio dos Sinos, a fim de identificar as características de sua língua própria, Libras, e, principalmente, de verificar como ocorre o processo de aquisição de sua segunda língua, a Língua Portuguesa escrita.

Observação e análise do contexto escolar

O estudo iniciou em agosto de 2005 e prosseguiu até dezembro do mesmo ano. Foram feitas coletas quinzenais de atividades escritas de sete alunos surdos, todas motivadas pela professora da turma e recolhidas pela pesquisadora, que acompanhou o desenvolvimento dos trabalhos. Durante as visitas foram observadas situações de diálogo entre os alunos, a cartilha que a professora organizou para eles e as atividades escritas realizadas. A pesquisadora também teve acesso a algumas atividades escritas nos meses de março e de abril de 2006 dos alunos aprovados para a segunda série. Tais produções foram organizadas e recolhidas pela professora da turma, e, posteriormente, repassadas à graduanda.

Com as observações feitas no ambiente escolar e a análise das atividades escritas dos alunos foi possível perceber vários aspectos importantes a respeito da aquisição da língua escrita. Primeiramente, é imprescindível mencionar que a proposta educacional bilíngüe e bicultural,

defendida por diversos autores (Fernandes e Rios, 1998; Correia e Fernandes, 2005; Quadros, 1997a, 2005; Góes, 1996; Salles *et al*., 2002) e referida na declaração dos direitos humanos lingüísticos e na constituição federal, ainda hoje, segundo os próprios estudiosos e como pôde ser presenciado, não está sendo implementada nas instituições de ensino que atendem surdos. A língua de sinais que, de acordo com essa proposta de ensino, constitui a língua própria dos surdos e, portanto, deve ser ensinada desde o mais cedo possível, no contexto escolar, é inferiorizada e descaracterizada, sendo "utilizada apenas como uma ferramenta para o aprendizado do português" (Karnopp, 2003, p. 57) e considerada "como uma mera facilitadora de comunicação e não como um objeto de estudo" (Stumpf, 2004, p. 146).

Na instituição em que o estudo foi realizado, os informantes, vindos de famílias ouvintes, chegaram à escola sem uma língua constituída, ou seja, apenas com uma linguagem gestual desenvolvida na relação com os familiares, conforme relato da professora da turma. No ambiente escolar, então, no início da primeira série, as crianças tiveram contato com a Libras: receberam, de outro surdo, um símbolo para seu nome, criaram símbolos para as pessoas da sua família, aprenderam as configurações das letras do alfabeto e conheceram palavras e expressões, em Libras, mais usadas no convívio diário.

No entanto, apesar do esforço da comunidade escolar, notou-se que uma tentativa da língua de sinais foi empregada na classe da pesquisa, sendo usada apenas como auxiliar na comunicação entre os alunos e os professores e como base para a realização das atividades escritas. Verificou-se, ao longo das visitas, que, sem uma língua totalmente constituída, as crianças foram iniciadas no seu processo de alfabetização na Língua Portuguesa, que, na perspectiva bilíngue, é considerada sua segunda língua. Para Lebedeff (2004), uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos ao ingressarem na escola refere-se ao fato de os surdos serem levados a aprender, ao mesmo tempo, aspectos da língua de sinais e da estrutura lingüística da língua oral (leitura e escrita).

No que se refere aos pais dos alunos surdos, segundo Quadros (1997a), estes deveriam ter acesso à língua de sinais o mais cedo possível, para que pudessem comunicar-se eficazmente e auxiliar as crianças na aquisição de sua L1. Entretanto, conheciam somente as palavras e as expressões mais usadas pelas crianças e utilizavam, em casa, uma mistura da língua de sinais com a gestualização manual. Conforme a supervisão da escola, muitas famílias não aceitavam a condição física dos filhos e rejeitavam o uso da Libras, dificultando, assim, a aquisição da língua própria. Segundo Lebedeff (2004), essa barreira de comunicação entre a família

ouvinte e o filho surdo dificulta a realização das práticas sociais de letramento e descaracteriza a língua de sinais, reduzindo-a a uma forma usada apenas para fins escolares.

Quanto à instituição de ensino, Quadros (1997a) e Karnopp (2004) afirmam que ela tem um papel fundamental na aquisição da língua de sinais pelos alunos e seus familiares. Cabe a ela criar um ambiente lingüístico apropriado, que considere o desenvolvimento cognitivo e as condições físicas das crianças surdas, e que garanta a elas atendimento por profissionais que dominem Libras, preferencialmente pessoas surdas. Com relação a esses aspectos, percebeu-se que a escola oferecia a língua de sinais, como componente curricular, para todos os educandos, promovia cursos de Libras e atividades de integração da família e dispunha de uma fonoaudióloga, que atendia semanalmente os alunos. No entanto, foi possível verificar que os pais, em sua grande maioria, não participavam das programações da escola, das reuniões com a fonoaudióloga e com a professora e, nem mesmo, das entregas de boletim no final dos trimestres. Além disso, notou-se que a instituição não apresentava muitos recursos de ensino-aprendizagem (livros infantis com escrita em sinais, diversificadas fitas de vídeo, sala de informática), pois enfrentava uma difícil situação financeira por depender do auxílio da prefeitura e de pessoas voluntárias. Ainda é relevante destacar que o estabelecimento dispunha de professores e de funcionários que conheciam e empregavam apenas gestos e sinais, desvinculados da estrutura da Libras, na comunicação com os alunos surdos. Esses profissionais, ao contrário do que a proposta bilíngüe sugere, eram todos ouvintes. De acordo com o exposto por Giordani (2004, p. 78), "os professores ouvintes, nas escolas de surdos, são ´estrangeiros` que se aproximam da língua de sinais e da cultura visual, mas privilegiam, pelo hábito e pela própria cultura, a modalidade oral-auditiva". Devido a isso, Giordani (2004) ressalta a importância dos profissionais surdos, com um perfil bilíngüe bicultural, no ensino de surdos, enfatizando que esses, além de interlocutores que compreendem sua língua, são modelos lingüísticos que desempenham papel de liderança perante as crianças.

Considerando, então, as reflexões feitas até o momento, é notável que os dois pré-requisitos básicos, apresentados por Quadros (1997a), para a aquisição eficaz da Língua Portuguesa pelos surdos (garantia de um processo natural de aquisição de uma L1 e aquisição da língua escrita) não foram atendidos nos contextos observados durante os momentos em que a pesquisadora esteve na escola, pois a escrita da língua oral-auditiva começou a ser desenvolvida desde o início da primeira série, ou seja, antes que as crianças dominassem a língua de sinais e fossem alfabetizadas na sua escrita. Considerando que a Libras é a língua

em que o processo de aquisição da linguagem dos surdos ocorre naturalmente, Quadros (1997a, 2006), Karnopp (2004), Rangel e Stumpf (2004) e Stumpf (2001, 2003, 2004) sugerem que as crianças devem adquirir, primeiramente, a escrita da língua de sinais, que representa as formas e os movimentos num espaço definido e possibilita ao surdo aprender a leitura e a escrita própria de sua comunidade. As autoras ressaltam que qualquer estudo sobre a aquisição da leitura e da escrita em uma L2, principalmente quando envolve línguas de modalidades diferentes, pressupõe que os alunos já estejam alfabetizados na forma escrita da L1. Portanto, somente após as crianças surdas estarem alfabetizadas na escrita da Libras, recomenda-se o início da aquisição formal da Língua Portuguesa, nesse caso, da sua segunda língua. Stumpf (2004, p. 158) destaca que "a aquisição da escrita em sinais vai funcionar como suporte para a aprendizagem do português escrito". Além disso, a autora ressalta que "quando as crianças conseguem aprender uma escrita que é a representação de sua língua natural amadurecem e melhoram o seu desenvolvimento cognitivo" (Stumpf, 2001, p. 380).

Capovilla e Raphael (2001) comentam que uma possibilidade de auxiliar a escrita dos surdos consiste em fazer com que os sinais lexicais de sua língua materna sejam convertidos em texto. Para isso, é necessário substituir o código alfabético, que mapeia a fala, por outro código, que mapeie os sinais, o código quirêmico ou dos sinais como, por exemplo, no que se refere ao uso de novas tecnologias, o sistema *SignWriting*.

Embora a adoção da escrita da língua de sinais, possa não encontrar respaldo na visão de todos os especialistas da área, acredita-se que as pesquisas com esse foco devem avançar, pois representam uma alternativa que pode auxiliar no letramento dos surdos. De acordo com Stumpf (2003), a partir de agosto de 1996, teve início um trabalho de pesquisa da escrita da língua de sinais na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, ligado à faculdade de Informática dessa universidade. Por meio dessas pesquisas "desenvolveu-se uma modelagem interna para representar a Libras no computador e usá-la de forma manuscrita" (Stumpf, 2001, p. 376). Esses estudos continuam sendo desenvolvidos pelo Grupo de Informática na Educação de Surdos (GIES) da universidade. Segundo relato de sua coordenadora, já foram desenvolvidos diversos softwares para auxiliar a comunicação e a aprendizagem dos surdos, como SIGNED: editor de texto em escrita de sinais; SIGNSIM: tradutor semi-automático de escrita de sinais para a escrita do português e vice-versa; SIGNTALK: ferramenta de bate-papo com suporte à escrita de sinais; SIGNMAIL: ferramenta de e-mail com suporte à escrita de e-mails; SIGNHTML: editor HTML para

construção de páginas Web. É importante dizer que tais ferramentas podem não estar ao acesso de toda a comunidade surda, mas são recursos que podem ser aproveitados e continuam em implementação. Ressalta-se que os estudos devem avançar, aproximando ainda mais as pesquisas lingüísticas e tecnológicas, por exemplo.

Ao analisar as atividades de Língua Portuguesa escrita, desenvolvidas pelas crianças surdas, observaram-se alguns aspectos importantes referentes à escrita. Um deles diz respeito aos tipos de tarefas propostas aos alunos, as quais envolviam, basicamente, a cópia de atividades do quadro, de palavras da cartilha ou dos cartazes da sala de aula e a memorização do traçado das letras, por meio do preenchimento de linhas e da colagem de lã sobre o seu desenho. Também pôde-se perceber que eram trabalhadas as mesmas palavras em uma aula, mediante a sua repetição em atividades diferentes, o que não levava o aluno a refletir sobre o que estava fazendo. Isso mostra, conforme o exposto por Lodi et al. (2003), que continua a prevalecer no ensino de surdos do país a idéia de que ler é sinônimo de reconhecer palavras, e escrever é uma habilidade de treino e de cópia.

Também foi possível observar que as tarefas executadas pelos alunos focalizavam o registro de letras, de sílabas e de palavras descontextualizadas, contrapondo, assim, Kelman (2005, p. 88), que afirma que "uma língua não se constrói a partir de um somatório de palavras isoladamente aprendidas". Em nenhum momento verificou-se a produção espontânea de frases, o trabalho com textos ou com histórias infantis, as quais, segundo Lebedeff (2004) e Manzini *et al*. (2005), são importantes no processo de letramento da criança surda tanto como fonte de prazer quanto pela contribuição que oferecem ao seu desenvolvimento cognitivo. No entanto, conforme relato da professora, uma vez por semana, os educandos participavam de uma atividade de leitura de história (hora do conto), que era realizada por uma pessoa voluntária. Esse momento era prazeroso para os alunos e, com certeza, colaborava no seu crescimento, apesar de ser conduzido, através da gestualização, por uma pessoa de fora do contexto escolar e não ser aproveitado como forma de motivação para o diálogo em sinais e a produção escrita em sala de aula.

Notou-se, no decorrer das visitas, a falta de diálogo, em Libras, entre os alunos e a professora, na apresentação de trabalhos e na leitura das frases e das palavras escritas ou recortadas de revistas. Conforme Silva (2005), o diálogo no ambiente escolar é importante à medida que a linguagem se constitui na interação com os outros sujeitos.

Ainda em relação ao tipo de atividades propostas nas sete coletas realizadas, verificou-se que elas não despertavam a atenção e o interesse das crianças, pois, além de envolverem apenas a reprodução de palavras e de frases e de não serem desafiadoras, eram desenvolvidas com bastante freqüência, ou seja, eram bastante repetitivas, o que fazia com que as crianças não precisassem refletir sobre o que devia ser feito nas tarefas, já que estavam habituadas a realizá-las. Entretanto, observou-se que, quando eram solicitadas atividades um pouco diferentes, como no caso da reescrita de frases, os educandos ficavam nervosos e dispersavam a sua atenção em trabalhos extras (desenhos, brincadeiras). Essa tarefa, além de ser incomum para as crianças, apresentava um problema referente à falta de relação entre o que a ordem do exercício exigia e o que a professora desejava que fosse feito, ou seja, era solicitado ao aluno que completasse a frase, quando, na verdade, ele deveria reescrevê-la, substituindo o desenho pela palavra que esse representava.

Analisando as produções coletadas ao longo do ano de 2005, percebeu-se pouca evolução na complexidade das tarefas desenvolvidas e no rendimento dos alunos, já que, de agosto a dezembro, eles continuavam realizando, basicamente, os mesmos tipos de atividades. As diferenças que podem ser estabelecidas referem-se ao aumento, gradual, da quantidade de tarefas; a um exercício de relacionar palavras (nomes de animais) a conceitos (terrestres e aquáticos), que envolvia a ativação dos conhecimentos de mundo das crianças; ao trabalho com frases, iniciado a partir de outubro, mesmo que de reprodução do quadro.

Quanto a quatro atividades realizadas em 2006 pelos informantes da pesquisa aprovados para a segunda série, obtidas pela pesquisadora através da professora da turma, já que não houve observação nesse ano, é possível afirmar que os exercícios eram muito semelhantes aos desenvolvidos na primeira série: envolviam também a reescrita de frases, a junção de sílabas apresentadas pela professora e a relação da palavra com o desenho. As atividades da segunda série apresentavam, basicamente, o mesmo grau de complexidade das tarefas propostas no ano anterior. Isso contraria a orientação de Quadros (1997a, p. 87): “o ensino de língua deve passar do mais concreto, imediato e conceptualmente simples para o mais abstrato, mediato e conceptualmente complexo”.

Outro aspecto a ser comentado refere-se ao fato de os alunos permanecerem dois anos na primeira série, ficando todos na mesma sala de aula realizando as mesmas tarefas. Foi possível perceber poucas diferenças em relação ao rendimento das crianças dos dois grupos, já que os trabalhos envolviam apenas a cópia e a reprodução de palavras e de frases. Notou-

se, somente, que os alunos iniciantes na série utilizaram a letra bastão na escrita e apresentaram, nos primeiros meses da coleta, dificuldades na organização espacial da folha e nas tarefas que exigiam uma maior habilidade motora, como recortar e colar pequenos papéis. Verificou-se, também, que todos os alunos, do primeiro e do segundo ano na primeira série, conseguiram realizar tudo o que foi proposto e, da mesma forma, cometeram alterações ortográficas no momento da cópia. Isso possibilita uma importante reflexão sobre a validade de os alunos permanecerem dois anos na primeira série e de ficarem todos na mesma sala, realizando as mesmas atividades, já que, de acordo com Lodi *et al*. (2003, p. 39), "a aprendizagem da escrita deve ser relativizada e pensada segundo as necessidades e particularidades de cada grupo". Pelo que se pôde perceber nas visitas realizadas à escola e na análise das produções escritas dos alunos surdos, destaca-se que eles têm muito potencial para ser desenvolvido e uma habilidade de observação e de memória visual bastante acentuada. Entretanto, muitas vezes, notou-se que as crianças não eram estimuladas a desenvolverem essas habilidades e a adquirirem plenamente a sua língua própria, ou seja, era-lhes imposta somente a língua majoritária da comunidade ouvinte.

Diante dessa realidade, o trabalho de Farias (2006) mudou o seu objetivo inicial, de investigar o processo de aquisição da Língua Portuguesa escrita por surdos, passando a apresentar sugestões e possíveis soluções para o ensino de português que dê oportunidades de esses indivíduos desenvolverem-se integralmente.

Sugestões para o ensino de Língua Portuguesa escrita a crianças surdas

É essencial ressaltar, segundo Góes (1996) e Silva (2005), que o trabalho educacional precisa ser orientado para os pontos fortes da criança, para seus talentos, e não para o que lhe falta, a fim de que sejam respeitadas as diferenças desses indivíduos. Assim, o aluno deve ser incentivado a desenvolver a língua de sinais, não só porque ele tem maior predisposição para o processamento visual, mas, principalmente, porque é nesse sistema lingüístico, característico de sua comunidade, que as interações e a comunicação podem acontecer com maior êxito.

As crianças surdas, portanto, devem ser expostas, desde o mais cedo possível, à língua de sinais, que constitui a sua língua própria, pois é esse sistema que lhes assegura uma comunicação completa e integral. Além disso, essa língua tem papel importante no desenvolvimento cognitivo e social da criança, já que permite a aquisição de conhecimentos

sobre o mundo circundante e auxilia no desenvolvimento de sua identificação com o mundo surdo. De acordo com Quadros (1997a), a língua de sinais também fornece todo o aparato lingüístico necessário para a estruturação do pensamento e a aquisição da segunda língua.

A escola é a responsável pela aquisição e o desenvolvimento da língua própria dos surdos, pois, conforme já foi afirmado, a maioria das crianças chega ao ambiente escolar sem uma língua constituída, devido ao fato de, no convívio diário, não dispor da língua de sinais para desenvolvê-la como L1 e de a modalidade oral ser-lhe inacessível. A instituição escolar, portanto, segundo Quadros (1997a) e Karnopp (2004), tem a função de criar um ambiente lingüístico apropriado, considerando o desenvolvimento cognitivo e as condições físicas das crianças surdas; de assegurar o desenvolvimento sócio-emocional dos indivíduos surdos e de seus pais, mantendo sempre o contato entre eles; de garantir a possibilidade de a criança construir sua teoria de mundo através de suas experiências diárias e do diálogo com pessoas que a rodeiam; e de oportunizar acesso à informação curricular e cultural.

O estabelecimento de ensino também deve proporcionar aos pais das crianças surdas o acesso a Libras como sua L2, para que eles possam comunicar-se, eficazmente, com seus filhos, auxiliando-os, assim, na aquisição de sua língua própria. Para Quadros (1997a), vários programas podem ser desenvolvidos, na escola, no sentido de resguardar a relação pais e filhos e de garantir o acesso à língua de sinais, como: atividades para os pais, orientadas por adultos surdos e profissionais especializados, para a discussão sobre aspectos sociais, lingüísticos e culturais da comunidade surda; programas para os pais e seus filhos que envolvam a interação usando a Libras (jogos, brincadeiras, passeios), orientados por adultos surdos; e visitas sistemáticas às residências dos alunos feitas por pessoas surdas.

Em relação aos professores e aos demais indivíduos envolvidos no processo educativo, Quadros (1997a), Rangel e Stumpf (2004) e Giordani (2004) sugerem que eles sejam, preferentemente, surdos, pois o professor surdo será um interlocutor e um modelo lingüístico para os seus alunos, como já foi destacado. No entanto, se o professor for ouvinte, de acordo com Giordani (2004), é importante a sua imersão na comunidade surda, objetivando, além de uma competência em língua de sinais, uma compreensão da gramática e da escrita dessa língua, a partir das bases culturais. No caso de o professor ser ouvinte e de não dominar a Libras, Lacerda (2003) expõe que a escola pode incluir em sala de aula um intérprete de língua de sinais, o qual precisa estabelecer uma parceria com o professor da turma e participar

das discussões de planejamento e de organização das estratégias educacionais, para que não haja um desequilíbrio das relações pretendidas no espaço escolar.

A instituição também deve preocupar-se com a qualidade e a quantidade de *input* da Libras oferecido às crianças, segundo Quadros (1997a). Qualidade implica que os professores sejam competentes em Libras e tenham desenvoltura para lidar com as crianças e com seus pais. Quantidade envolve o tempo de exposição à Libras, mediante a interação, sendo fundamental que o aluno tenha acesso a língua de sinais durante o período escolar.

De acordo com Lodi *et al*. (2004), a escola de surdos também deve prestar atenção às novas tecnologias que podem proporcionar as ferramentas necessárias para que seus alunos encontrem, por meio outras linguagens, oportunidades de inserção social. Tecnologias, como o sistema *Signwriting*, por exemplo, ferramenta que vem sendo desenvolvida para a escrita da língua de sinais e pode contribuir para a formação de alunos leitores e escritores, precisam estar inseridas numa proposta educativa que respeite a história dos surdos, suas diferenças individuais e seus reais interesses.

Além disso, levando em conta o currículo escolar de uma escola bilíngüe, Quadros (1997a) e Stumpf (2001, 2003, 2004) sugerem que esse deve incluir tanto os conteúdos desenvolvidos nas escolas comuns como a disciplina de Libras, que envolve a modalidade gestual e escrita e importantes aspectos da cultura da comunidade surda. Os conteúdos devem ser trabalhados na língua nativa dos alunos, ou seja, na língua de sinais, e a Língua Portuguesa precisa ser ensinada, após a aquisição da primeira língua, focalizando a leitura e a escrita. A oralização deve ser feita por pessoas especializadas, caso a escola a inclua no ensino de português.

Quanto ao ensino da escrita da Língua Portuguesa, deve-se considerar, primeiramente, segundo Quadros (1997a), que essa língua, além de ser a L2 dos surdos, é de modalidade gráfico-visual, ao contrário da Libras, que é visual-espacial. Assim, a autora afirma que ela deve ser ensinada de forma diferente para as crianças surdas, mediante estratégias e técnicas próprias para o ensino de segunda língua, que partem de habilidades já adquiridas com a aquisição de sua primeira língua.

Quadros (1997a), Lebedeff (2004) e Pereira (2003) afirmam que as crianças surdas devem ter contato, já desde a idade pré-escolar, com a língua escrita através de textos de diferentes gêneros, de histórias e de registros de suas atividades em sala de aula. O professor, segundo

Manzini *et al*. (2005), deve assumir o papel de "escriba" dos alunos, anotando no quadro, além da rotina da aula, textos produzidos coletivamente. À medida que vai sendo elaborado, o educador e os alunos devem, então, fazer a leitura do texto, que é trabalhada com diferentes estratégias, por exemplo: o professor sinaliza alguns vocábulos e pede que as crianças os localizem no texto, e solicita a leitura de algumas frases, destacando palavras significativas.

Já nos casos dos textos que são propostos pelo docente, Quadros (1997a) destaca que eles devem apresentar um conteúdo interessante e significativo para os educandos, além de serem adequados ao seu nível lingüístico, ou seja, não podem ser nem muito difíceis, para não desencorajar o aluno, nem muito simples, para não desmotivá-lo. Na leitura desses textos, o educador deve fazer-se presente, indicando pistas que auxiliem as crianças na compressão da escrita.

Lebedeff (2004) também ressalta a importância de apresentar textos escritos via língua de sinais, com o objetivo de ensinar estratégias, tais como a de realizar inferências, monitorar a compreensão e planejar e estruturar histórias. Para a autora (2004, p. 132), essas estratégias podem "ajudar o leitor a desenvolver habilidades necessárias para construir representações coerentes integradas dos textos em língua de sinais, habilidades que podem ser transferidas para entender textos escritos".

Conforme Lebedeff (2004), é fundamental destacar a importância da exposição das crianças surdas à leitura de livros infantis, pois as histórias, além de prazerosas, contribuem como fontes de conhecimento sobre o mundo e sobre a própria escrita. Segundo Lebedeff (2004, p. 139), "o acesso ao mundo letrado deve ter, como um dos principais caminhos, o conto de histórias em língua de sinais pelo adulto surdo e a leitura de imagens gráficas, considerando, assim, a grande capacidade visual desses alunos".

Considerações finais

Ao final desta reflexão, considerando a realidade observada e a importância da aquisição da Libras, na forma sinalizada e escrita, e da aquisição da leitura e da escrita da Língua Portuguesa, percebe-se que muito ainda há para ser estudado e refletido sobre esse assunto. Nota-se também que a área de Letras carece de pesquisas nesse campo, pois é essencial que os professores de Língua Portuguesa saibam como os surdos aprendem a escrita da língua oral, a fim de que proporcionem a seus alunos um ensino significativo.

Algumas mudanças educacionais são necessárias para que o sujeito surdo possa ser reconhecido tanto no ambiente escolar quanto na sociedade em geral e tenha a oportunidade de desenvolver-se integralmente. É fundamental que a escola e a própria sociedade mudem sua concepção de surdez e passem a valorizar os surdos pelos seus talentos e não por aquilo que lhes falta. Também é importante que as instituições de ensino cumpram com suas funções sociais e políticas de educação e comprometam-se com a formação de cidadãos participativos, responsáveis e críticos, independente das particularidades de cada pessoa.

As sugestões e possíveis alternativas para o ensino de Língua Portuguesa escrita para indivíduos surdos foram aqui descritas com base na recente pesquisa teórica e na observação escolar feita por Farias (2006). No entanto, é essencial lembrar que cabe ao professor, conhecendo as necessidades, os interesses de seus alunos e as características do contexto escolar, delinear o melhor caminho a ser seguido para promover o desenvolvimento das crianças.

Enfim, na educação de surdos é essencial que o ouvinte "permita-se ´ouvir` as mãos, pois somente assim será possível mostrar aos surdos que eles podem ´ouvir` o silêncio da palavra escrita" (Quadros, 1997a, p. 119).

NOTAS

[1] Graduanda do Curso de Letras da UNISINOS. Professora de séries iniciais do Ensino Fundamental em uma escola privada de São Leopoldo

[2] Docente do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação da Unisinos

[3] Parágrafo único da Lei Federal no 10. 436, de 24 de abril de 2002.

[4] O sistema *SignWriting*, conforme Stumpf (2001), é um sistema que pode ser utilizado para representar a língua de sinais de um modo gráfico esquemático; funciona como um sistema de escrita alfabético, em que as unidades gráficas representam unidades gestuais fundamentais, suas propriedades e relações. O *SignWriting* permite, por meio de símbolos visuais, representar as configurações das mãos, seus movimentos, as expressões faciais e os deslocamentos corporais, e pode, segundo seus pesquisadores, auxiliar a criança no estabelecimento de relações entre a "fala" e a escrita.

[5] Devido às características desta publicação, não serão inseridas as produções das crianças. Caso haja interesse nelas, pede-se contato com as autoras. Oportunamente serão apresentados mais detalhes deste estudo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96. Brasília, Senado Federal.

CAPOVILLA, F.C. e RAPHAEL, W.D. 2001. *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe da Língua de Sinais Brasileira*. Vol. 2, São Paulo, Edusp, p. 835-1620.

CORREIA, C.M. e FERNANDES, E. 2005. Bilingüismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. *In*: E. FERNANDES (org.), *Surdez e bilingüismo*. Porto Alegre, Mediação, p. 7-25.

FARIAS, G. 2006. *Aquisição da língua portuguesa escrita por crianças surdas.* São Leopoldo, RS. Trabalho de Conclusão do Curso de Letras. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 103 p.

FERNANDES, E. 2003. *Linguagem e surdez.* Porto Alegre, Artmed. 155 p.

FERNANDES, E. e RIOS, K.R. 1998. Educação com bilingüismo para crianças surdas. *Intercâmbio*, **II**:13-21.

GIORDANI, L.F. 2004. Encontros e desencontros da língua escrita na educação de surdos. *In*: A.C.B. LODI *et al.* (orgs.). *Leitura e escrita no contexto da diversidade.* Porto Alegre, Mediação, p. 73-85.

GÓES, M.C.R. 1996. *Linguagem, surdez e educação.* Campinas, Autores Associados, 97 p.

KARNOPP, L. 2003. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. *In*: A.C.B. LODI *et al.* (orgs.), *Letramento e minorias*. Porto Alegre, Mediação, p. 56-61.

KARNOPP, L. Língua de sinais na educação dos surdos. 2004. *In*: A.S. THOMAS. e M.C. LOPES, *A invenção da surdez: Cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação.* Santa Cruz do Sul, Edunisc, p. 103-113.

KELMAN, C.A. 2005. Multiculturalismo e surdez: uma questão de respeito às culturas minoritárias. *In*: E. FERNANDES (org.), *Surdez e bilingüismo*. Porto Alegre, Mediação, p. 87-102.

LACERDA, C.B. 2003. O intérprete educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. *In*: A.C.B. LODI *et al*. (orgs.), *Letramento e minorias.* Porto Alegre, Mediação, p. 120-135.

LEBEDEFF, T.B. 2004. Práticas de letramento na pré-escola de surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias. *In*: A. da S. THOMAS e M.C. LOPES, *A invenção da surdez: Cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul, Edunisc, p. 128-139.

LODI, A.C.B. 2003. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. *In*: A.C.B. LODI *et al.* (orgs.), *Letramento e minorias*. Porto Alegre, Mediação, p. 35-46.

MANZINI, V.L.A. *et al*. 2005. Leitura e escrita de crianças não alfabetizadas. *Cadernos de pesquisas em lingüística*, **1**(1):51-54. [Organizado por R.R. LAMPRECHT].

QUADROS, R.M. 1997a. *Educação de surdos: A aquisição da linguagem.* Porto Alegre, Artmed, 128 p.

QUADROS, R.M. 2005. O ´BI´em bilingüismo na educação de surdos. *In*: E. FERNANDES. (org.), *Surdez e bilingüismo.* Porto Alegre, Mediação, p. 26-36.

QUADROS, R.M. 2006. *O contexto escolar do aluno surdo e o papel das línguas.* Acessado em: 10/03/2006, disponível em: virtual.udesc.br/Midiateca/Publicacoes_Educacao_de_Surdos/artigo08.htm

RANGEL, G. e STUMPF, M. 2004. A pedagogia da diferença para o surdo. *In*: A.C.B. LODI *et al*. (orgs.), *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre, Mediação, p. 86-97.

PEREIRA, M.C. 2003. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. *In*: A.C.B. LODI *et al*. (orgs.), *Letramento e minorias*. Porto Alegre, Mediação, p. 47-55.

SALLES, H.M.M.L.; FAULSTICH, E. e CARVALHO, O.L. *et al*. 2002. *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: Caminhos para a prática pedagógica*. Brasília, MEC/SEESP, **1**.

SILVA, A.C. 2005. A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. *In*: E. FERNANDES (org.), *Surdez e bilingüismo*. Porto Alegre, Mediação, p. 37-49.

STUMPF, M. 2001.Aquisição da escrita de língua de sinais. *Letras de Hoje*, **125**:373-381.

STUMPF, M. 2003. Transcrições de língua de sinais brasileira em signwriting. *In*: A.C.B. LODI *et al*. (orgs.), *Letramento e minorias*. Porto Alegre, Mediação, p. 62-70.

STUMPF, M. 2004. Sistema Signwriting: por uma escrita funcional para o surdo. *In*: A.S. THOMAS e M.C. LOPES, *A invenção da surdez: Cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação.* Santa Cruz do Sul, Edunisc, p. 143-159.

RIBAS, João Baptista Cintra. *O que são pessoas deficientes.* Ed brasiliense. São Paulo.1994