

Capítulo **2**

ENTRE PALAVRAS E SINAIS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA DE ALUNOS SURDOS

Renata Castelo Peixoto

Introdução

O ensino da escrita das línguas orais tem se constituído como um dos maiores desafios da educação de surdos, não apenas no Brasil, mas em todo o mundo, mobilizando professores, alunos e familiares de diferentes contextos escolares (público, privado, ensino especial e ensino regular).

Há nessa área, evidentes – e antigas – problemáticas que se manifestam, nos altos índices de evasão e no baixo rendimento acadêmico de crianças e jovens surdos, não apenas nas disciplinas de linguagem, mas em todas as áreas do currículo. Nesse sentido, pesquisa realizada pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS – em meados da década de 1990 indi-

cava que algo em torno de 74% dos surdos não chegava sequer a concluir o ensino fundamental (Quadros 1997). No mesmo período também Freire (1999) comenta que:

A educação formal da criança ou do adulto surdo atravessa um momento crítico já que, incontestavelmente, muitos desses aprendizes estão atrasados em sua escolaridade em relação a aprendizes ouvintes em todos os componentes do currículo de 1º e 2º graus. (p. 25)

As dificuldades relacionadas à produção e interpretação de textos encabeçam a lista de dificuldades acadêmicas vivenciadas pelo surdo e superam aquelas encontradas pelos ouvintes. Sobre isso, pesquisadores como Fernandes (1990), Sacks (1998), Góes (1999) e Silva (2001) apontavam já na década de 1990 que o desempenho do surdo estava aquém ao alcançado pelo aluno ouvinte quanto a indicadores semânticos, sintáticos e de amplitude lexical.

A constatação de um fracasso tão significativo de forma tão generalizada em sujeitos que não tem qualquer comprometimento cognitivo que dificulte ou impeça o aprendizado, abre espaço para que problematizemos outras questões, tais como as práticas pedagógicas e as condições de ensino – aprendizagem que vêm sendo oferecidas aos surdos. Desta forma, traremos aqui uma reflexão sobre as práticas de ensino de português para surdos, em especial buscaremos problematizar as particularidades linguísticas desse grupo que devem/deveriam nortear essas práticas. Como elemento central dessa condição linguística diferenciada está a presença da língua de sinais como primeira língua, e a apropriação do português escrito através de construções muito particulares, mediadas por uma relação não oral com esta língua.

Muitos de nós pensamos que o Brasil é um país monolíngue, porém como 94% do mundo, nós somos plurilíngue. Há atualmente para nós, os mais de 201 milhões de brasileiros nativos, cerca de 200 idiomas ocupando o lugar de 1ª língua. Junta-se ao Português, as línguas dos imigrantes (Alemão, Japonês etc.), mais de 170 línguas indígenas e duas línguas de sinais, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua de Sinais dos índios Urubu Kaapor (Quadros e Campello 2010).

As crianças surdas, assim como os filhos de imigrantes, como aquelas que vivem em região de fronteira ou como as crianças indígenas, não têm na língua portuguesa a sua principal e primeira referência simbólica de significação do mundo/da realidade. No caso dos surdos, as línguas de sinais, ocupam esse lugar de primeira língua não por ter chegado primeiro ou por ser a língua utilizada em sua casa- já que mais de 90% das crianças surdas nascem em lares ouvintes e são filhos de mães e pais que escutam- mas por que é através dela que eles conseguem categorizar, abstrair, falar de eventos deslocados no tempo e no espaço, sonhar, etc.

A grande maioria das crianças surdas, especialmente aquelas com perdas auditivas mais significativas,¹ a despeito de todo o intenso investimento em fonoterapia e próteses auditivas, demoram em média 10 anos para conseguirem certo nível de oralização, ainda assim inferior ao de crianças ouvintes da mesma idade, um domínio da língua não pleno e pouco fluente (Goldfeld 1997). As línguas de sinais, por outro lado, são línguas visuais, que usando o corpo, o movimento e o espaço, tornam-se ple-

1. As perdas auditivas podem ser: leves, moderadas, severas e profundas (Brasil 1997)

namente acessíveis a crianças que não ouvem, e podem ser adquiridas por uma criança surda, seguindo ritmo e sequência semelhantes ao processo de aquisição de uma língua oral por uma criança ouvinte (Quadros 1997).

Tudo pode ser dito através de uma língua de sinais. O nome “língua” não nomeia a comunicação dos surdos por acaso, foi conquistado com muito esforço e apenas recentemente e serve para nos lembrar que a comunicação gestual usada por essas pessoas, desde o início dos tempos,² consegue fazer tudo que uma língua oral – como o Português, o Inglês ou o Francês – faz. E que apesar de não se materializar no som e sim no corpo, como acontece com a linguagem corporal, a mímica ou a pantomima, se diferencia destas por trata-se de uma língua de fato, e não apenas de uma “linguagem”³ qualquer, apresentando todas as principais características que estão presentes (apenas) nas línguas naturais, como: flexibilidade e versatilidade, arbitrariedade, descontinuidade, criatividade e dupla articulação (Quadros e Karnopp 2004).

Apenas muito recentemente essa qualidade de língua (que de fato os sinais sempre tiveram) foi explicitada

-
2. Uma pergunta frequente quando se começa a conhecer as línguas de sinais é “quem inventou e quando a língua de sinais?”. Como qualquer outra língua, surge a partir da comunicação espontânea de seus usuários (portanto, ninguém em particular inventou). Imagina-se que quando os surdos começaram a ter contato e interagir, aí começou a existir a língua (ou o embrião dela).
 3. Para Lyons (2011) a linguagem compreende tudo aquilo que comunica, através de algum simbolismo e pode ser natural ou artificial, humano ou não. Nesse sentido encontramos vários tipos de linguagem, como a linguagem matemática, a gestual ou a musical. A língua é também um tipo de linguagem, mas que se organiza como um sistema abstrato de regras gramaticais, um conjunto de convenções adotadas pelo corpo social (como propõe Saussure, 2006), algo exclusivamente humano, cujo alcance comunicativo e cognitivo extrapola qualquer outra forma de linguagem.

e identificada. A sua condição material, que usa o corpo ao invés do som, somada a marginalização sofrida por ser a “língua(gem) dos deficientes”, fez com que o reconhecimento chegasse tarde. Para a Linguística veio em 1960 com os estudos do Stokoe sobre a língua americana de sinais, que pioneiramente identificou nessa língua uma organização gramatical com parâmetros morfológicos, sintáticos e até fonológicos (ou quirológicos).⁴ Para a legislação brasileira, o reconhecimento chegou em 2002, através da lei 10.436 sendo regulamentada 3 anos depois através do decreto 5626. Na referida legislação determina-se que a comunicação dos surdos brasileiros (nomeada desde o início da década de 1990 como Língua Brasileira de Sinais – Libras) é de fato a primeira língua desta comunidade e deve estar presente nos espaços públicos, inclusive na educação das crianças e jovens surdos. Por isso, deve ser incluída como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores.

Apesar do reconhecimento linguístico e legal, as línguas de sinais ainda carecem de legitimidade social. Nesse sentido Quadros e Karnopp (2004) apontam algumas crenças equivocadas sobre estas línguas que persistem no imaginário não apenas do senso comum, mas ocasionalmente também de especialistas, educadores e familiares de surdos. Dentre essas crenças (ou mitos) aparecem as ideias de que: temos no mundo inteiro apenas uma única língua de sinais, de que elas são limitadas quanto a capacidade de expressar conceitos abstratos, ou ainda que sua gramática seria subordinada e inferior à das línguas orais.

Assim como acontece com qualquer outra língua natural, as línguas de sinais refletem a cultura dos grupos

4. No Brasil, os primeiros estudos linguísticos com a Língua Brasileira de Sinais aconteceram na década de 1980, com a profa. Lucinda Ferreira Brito.

que as usam. Criam-se conceitos para registrar a realidade que é própria a cada grupo, além disso tais conceitos materializam-se em significantes cuja relação com o conceito que representa é arbitrária (ou convencional). O fato de usar o corpo, sugere a alguns, que tal qual a mímica, os sinais seriam manifestações completamente icônicas dos conceitos que representam (e desta forma seriam iguais no mundo inteiro), porém, embora a iconicidade seja um dos fatores de formação da língua, não caracteriza mais de 30% por cento dos sinais (Hoemann 1975, *apud* Quadros e Karnopp 2004) e a arbitrariedade predomina.⁵

Como as palavras das línguas orais, os sinais são símbolos arbitrários e por isso mesmo podem representar qualquer conceito por mais abstrato que seja. Fala-se de Deus, dos sentimentos, de Psicologia, de política, enfim de tudo aquilo que não vemos ou tocamos, através de uma língua de sinais. Isso é possível por que os “gestos” dos surdos têm complexidade e organização gramatical, e ao contrário do que pensa alguns, tem uma gramática própria independente e diferente da gramática da língua oral do país onde é usada.⁶ Por organizarem-se através de parâmetros manuais (e não sonoros), as línguas de sinais estruturam-se sintaticamente, morfologicamente explorando o espaço e o movimento, e levando essas línguas a terem características bem diversas das línguas orais. Vejamos algumas diferenças entre a Libras e o Português:

-
5. Uma prova disto: “pesquisas realizadas com surdos de 17 países demonstram que as línguas de sinais de diferentes países em geral não são entendidas por surdos estrangeiros” (Quadros e Karnopp 2004, p. 33).
 6. Uma boa evidência disto: a Língua de sinais portuguesa é bem diferente da Língua de sinais brasileira, embora os respectivos países tenham uma mesma língua oral. Por outro lado, a Língua de sinais francesa é bem semelhante a nossa, já que um surdo francês assumiu a gestão da primeira escola de surdos do Brasil em 1857.

LIBRAS	LINGUA PORTUGUESA
Uso linear e simultâneo dos termos na frase (sinais podem ser apresentados ao mesmo tempo)	Uso predominantemente linear dos termos na frase (uma palavra seguida da outra)
Artigos e algumas preposições não são lexicalizados	Artigos e preposições são lexicalizados
Apenas uma parte dos verbos (os com concordância) se flexiona em pessoa e número, mas nenhum verbo se flexiona quanto a modo e tempo	Todos os verbos se flexionam em tempo, modo, pessoa e número
Todas as variações de gênero são externas ao termo (ex.: sinal de GAT@ + sinal de MASCULINO = GATO)	O próprio termo sofre as variações de gênero (ex.: GATO, GATA)

Fonte: Dias et al. 2014, p. 106.

É importante ter clareza de que tais diferenças são consequência da lógica interna de cada língua e que isso não significa que uma língua seja superior ou mais completa que a outra. Devemos ter cuidado para não repetir o olhar etnocêntrico que tem marcado história da surdez e das línguas de sinais no Brasil e no mundo inteiro, subjungando e inferiorizando tais línguas. Entendemos que essa é uma questão importante para a qual devemos estar atentos, mesmo nos dias de hoje, pois sabemos que a relação entre línguas que convivem no mesmo espaço geográfico (como é o caso da Libras e do Português) nunca é pacífica (Maher 1997). Acreditamos que falar sobre língua é falar também sobre identidade e sobre poder, e que se as crenças e mitos sobre as línguas de sinais ainda sobrevivem nos dias de hoje é porque o Português e o ouvinte continuam em posição hegemônica em nossa sociedade.

A legislação atual sobre a surdez (decreto 5626/05) afirma em seu capítulo IV artigo 14 que as escolas devem ser providas com *professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas* e que esse professor deve ter conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos, mas quais seriam exatamente essas particularidades linguísticas a que o decreto se refere? Como tais particularidades repercutem no aprendizado da escrita do Português por uma criança surda?

A nosso ver são duas as principais particularidades da pessoa surda que devem ser consideradas quando tratamos do ensino do português (ou de qualquer outra língua oral): a relação visual e não sonora com o escrito e a existência da língua de sinais como primeira língua.

Começando pela relação visual e não sonora do surdo com a escrita, faz-se necessário apontar que durante muito tempo, a educação do surdo foi marcada por uma firme convicção de que ele deveria aprender a falar e a ler lábios. Aprender a falar para integrar-se a sociedade, para (supostamente) desenvolver-se -inclusive academicamente- e aprender a falar para conseguir ler e a escrever. O interesse demasiado pela fala se justificava principalmente pela abordagem educacional oralista⁷ que orientou a Educação de surdos durante o final do século

7. O Oralismo é uma proposta educacional que define a surdez como patologia e que defende que as ações educativas tenham como objetivo principal aproximar o surdo do padrão ouvinte de fala e escuta. Desde as primeiras experiências de ensino formal para surdos no século 17 há práticas de orientação oralista, mas é somente em 1880 por ocasião de um famoso congresso de educação para surdos (conhecido como congresso de Milão) que essa concepção se institucionaliza, ganhando ampla aceitação nas escolas de surdos do mundo inteiro, inclusive do Brasil

XIX e quase todo o século XX, mas, no caso do aprendizado da escrita e leitura, também se justificava pela forte tradição brasileira de alfabetizar supervalorizando a relação grafema – fonema.

Ferreiro e Teberosky (1985), corroboradas por muitos que as seguiram demonstraram que o aprendizado da leitura e da escrita é predominantemente uma ação mental, cognitiva e que a percepção sensorial (como também a motricidade) é secundária neste processo. Assim, se um aprendiz não dispõe, por exemplo, da visão – como acontece com as crianças cegas – otimizará outros canais de acesso a realidade material e simbólica que envolve a leitura/escrita (o texto, as palavras, as letras, os sentidos atribuídos pelo outro já alfabetizado), tais como a audição e o tato. Não se deixa de aprender por não ouvir, não ver ou não conseguir segurar um lápis, apenas modificam-se os mecanismos de acesso para compreender e expressar algo que efetivamente está sendo apropriado (ou construído) a nível mental.

Ferreiro e Teberosky (1985) também evidenciaram que o processo de alfabetização diz respeito predominantemente a atribuição de sentido, de significado, mais do que a decodificação,⁸ e que isso aparece de forma muito concreta nas primeiras hipóteses infantis sobre a escrita que, conforme foi constatado, desconsideram, ignoram a relação entre o oral e o gráfico. Para as crianças ouvintes que iniciam seu processo de letramento a escrita não é a representação da fala, nem no nível do grafema e nem no nível de unidades maiores como a sílaba. É somente no final do processo de alfabetização que essa compreensão se apresenta e mesmo assim, não vai funcionar isoladamente como facilitadora das ações de ler e escrever. Sem

8. Ferreiro e Teberosky (1985) não são as primeiras a pensarem isso. Antes delas, Jean Foucambert, Frank Smith, dentre outros já afirmavam isso.

o significado, sem a compreensão pragmática do contexto e do gênero textual, a leitura e a escrita não se realizam de fato, tornando-se, como diz Vygotsky (1991) um ato mecânico, onde a criança desenha letras ou pronuncia seus nomes sem efetivamente se apropriar da linguagem escrita.

Apesar de autores como Ferreiro e Teberosky (1985) ou Vygotsky (1991) chamarem atenção para a complexidade que envolve as ações de ler e escrever, países como o Brasil, mantém (mantiveram) uma forte orientação/tradição de ensinar a ler e escrever supervalorizando as ações de decodificação e codificação em detrimento da compreensão do significado do texto e das funções e usos próprios a cada gênero textual. Autores como Cagliari (2005) e Barbosa (1994) denunciam que as práticas alfabetizadoras no Brasil, especialmente antes de Ferreiro e Teberosky, eram, repletas de atividades de leituras onde se apresentava a criança pseudo palavras e pseudo textos, com coerência e coesão duvidosas.⁹ O amontoado de frases inventado pelo autor do livro didático (único material de leitura usualmente oferecido ao aluno) era pensado segundo uma lógica cumulativa em que as palavras deveriam combinar as famílias silábicas já trabalhadas em sala, como por exemplo, na frase *o vovô viu a uva* e tudo deveria ser lido em voz alta, já que, nessa perspectiva, ler é sonorizar o escrito.¹⁰ O mesmo acontecia nas atividades de escrita. A produção textual propriamente dita inexistia e a criança se ocupava predominantemente

9. Como, por exemplo: *Caca caiu. Ela caiu. Coca calou, ou A barata comeu a abóbora. A fita é para fifi. Fábio comeu o bife* (Barbosa 1994)

10. Se entendermos a leitura como ação de reflexão e questionamento sobre o escrito (Jolibert 1994), a leitura individual e silenciosa deverá ser privilegiada, já que a busca de sentido demanda exploração cognitiva, onde o leitor levanta hipóteses e busca indícios para confirma ou refutar tais hipóteses.

temente de cópias, de atividades de cobrir letras/sílabas e de reproduzi-las em sequência.

Para os autores mencionados, tais práticas alfabetizadoras em nada contribuíram com o processo de letramento das crianças brasileiras, ao contrário dificultaram, e colaboraram para o consistente quadro de fracasso escolar (evasão, repetência, baixo rendimento, aversão à língua portuguesa etc.) da nossa educação amplamente denunciado na década de 1990 (até mesmo por documentos governamentais como os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa, 1997). Se práticas que supervalorizam a (de)codificação foram prejudiciais na alfabetização de crianças ouvintes, o que pode dito quanto a alfabetização de crianças surdas?

A fonetização da escrita que acontece ao final do processo de alfabetização (Ferreiro e Teberosky 1985) é apenas um dos elementos facilitadores da leitura e da escrita, mas as crianças surdas assim como as crianças ouvintes foram encarceradas em práticas que colocavam esta competência como pré-requisito único e indispensável para ler e escrever. O prejuízo acarretado por essa escolha metodológica na vida das crianças surdas foi ainda maior do que o das crianças ouvintes, já que ao contrário dessas últimas, os surdos, em sua grande maioria,¹¹ não fonetizam a escrita.

Estudos como os de Peixoto (2004) e Machado (2000) mostraram que as crianças surdas, mesmo aquelas que usam prótese auditiva, frequentam regularmente a fonoterapia e apresentam algum nível de oralização, não parecem buscar no som, na palavra falada elementos para regular ou predizer o escrito.¹² Diante da tarefa de

11. Referimos-nos aqui a surdos com perdas auditivas severas e profundas.

12. Em pesquisa anterior (Peixoto 2004) realizamos uma atividade de produção de palavras, na qual apresentávamos um sinal

ter que escrever ou ler algo, as crianças surdas buscam nos aspectos visuais desse sistema os elementos para sua apropriação.

Se nos afastarmos apenas um pouco da forte orientação fonocêntrica (com a qual provavelmente fomos alfabetizados), perceberemos que a escrita alfabética, ainda que seja uma representação (embora, ressalvase, não idêntica) da fala, organiza-se visualmente (e não auditivamente). As palavras são formadas por letras que se apresentam graficamente, numa ordem específica, ocupando um espaço (no papel, na tela etc.).

Tornamos-nos pessoas alfabetizadas quando entendemos a lógica desse sistema de escrita. Um sujeito alfabetizado sabe que cada signo tem sua própria representação (não se pode, como quer as crianças pré-silábicas eleger ora um significado, ora outro para uma mesma escrita), que essa representação é formada pelas letras (e não por traços, círculos ou desenhos quaisquer) e que para assegurar um determinado significado as letras selecionadas devem estar na quantidade e na sequência que todos conhecem. O sujeito alfabetizado sabe que as letras escolhidas, a sua quantidade e em que ordem elas aparecem é uma padronização que ele não pode alterar, caso contrário teremos outro significado ou significado nenhum. Compreender isso é possível mesmo sem fonetizar a escrita.

Os estudos anteriormente mencionados (Peixoto 2004; Machado 2000) perceberam isso. As crianças

à criança surda em processo de alfabetização e ela deveria escrever o que corresponderia aquele sinal. Diante do sinal de *eu*, Ab. (2ª série) oraliza a palavra “eu” e em seguida escreve no papel *Você*. O mesmo acontece com sua colega (mesma série) que diante dos sinais de *Eu*, *Escola* e *Mau*, oraliza (espontaneamente) corretamente as palavras em português, mas escreve, ao invés disso, *Casyas*, *Alans* e *Bocomes*.

surdas se alfabetizam porque compreendem essa lógica, mesmo sem fonetizar a escrita. Certamente sem o som, como suporte para predizer, vão explorar ainda mais intensamente do que fazem as crianças ouvintes esses aspectos visuais e vão precisar ainda mais de um intenso contato com as formas padronizadas da escrita para internalizar a sequência e as letras usadas na formação de uma palavra.

A língua de sinais na alfabetização do português

Para aprender a ler e a escrever, as crianças surdas, como as ouvintes, precisam refletir sobre esse objeto cultural de incomensurável funcionalidade nas sociedades urbanas contemporâneas. É levantando hipóteses, estabelecendo comparações que progressivamente a criança torna-se leitora/escritora. A escrita é antes de tudo um artefato social, uma construção humana que possibilita o registro, que permite fixar o conhecimento para a posteridade, vencendo as barreiras de tempo e espaço. A escrita é linguagem e como qualquer outra linguagem, existe por causa da nossa capacidade de simbolizar e representar, por isso que para acessarmos a escrita precisamos entrar em profundidade nesse universo simbólico, onde o significado/sentido comanda.

Para transitar bem nesse terreno simbólico precisamos já ter uma língua internalizada. É por isso que tantos estudos (Behares 1993; Goldfeld 1997; Quadros 1997) vêm observando que o aprendizado da leitura e da escrita pela criança surda é mais bem sucedido quando ela já domina a língua de sinais. É através dessa língua, cujo potencial de aquisição plena, é total, que as crianças significarão a realidade, farão sua “leitura de mundo”, que

como nos lembra Paulo Freire (1991) precede – e torna possível – a leitura da palavra.

Aqui nos deparamos com a 2ª especificidade linguística mais importante da criança surda. O português não é primeira língua, é segunda e seu aprendizado será inevitavelmente marcado por essa condição (Quadros 1997). No aprendizado de uma 2ª língua (oral ou de sinais) qualquer aprendiz vai buscar na sua 1ª língua suporte para significá-la, especialmente se é um aprendizado “não natural” que ocorre através do ensino formal. Por melhores que sejam as metodologias de ensino de L2, fechado em uma sala de aula, não seria possível, para um aprendiz, compreender o significado de uma infinidade de conceitos se eles estivessem sendo apresentados pela primeira vez.¹³ Por outro lado é possível transpor o conceito já construído e internalizado para um outro significante seja ele falado ou sinalizado, ainda que as condições não sejam “naturais”, como acontece no ensino formal.

A língua de sinais é, portanto, condição imprescindível para alfabetização de crianças surdas, pois fornece as bases conceituais que tal tarefa demanda. Mas é preciso observar que também traz desafios adicionais. Como é esperado no funcionamento de sujeitos bilíngues, a 1ª língua, enquanto um modelo já conhecido de organização fonológica, morfológica e sintática, será acionada para compreender e produzir a 2ª língua. Tais fenômenos são esperados e já conhecidos dos psicolinguistas, e apare-

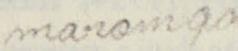
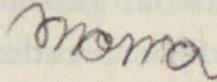
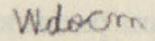
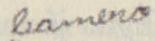
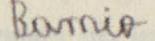
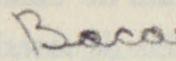
13. Como aprender através apenas do suporte de alguns diálogos pontuais, imagens e textos o significado de palavras como *corrupção*, *mentira*, *Deus*, *fé*, *solidariedade*, dentre outros? Nenhum de nós aprenderia. Construímos essa compreensão quando adquirimos a primeira língua, em contexto “natural”, dialógico, através de inúmeras situações reais que se fazem presentes no nosso cotidiano.

cem através de diversos comportamentos¹⁴ onde se tem a impressão que as línguas se misturam.

Selinker (1994) mostra que no aprendizado de uma 2ª língua é tão presente e inevitável a participação da 1ª língua que os aprendizes, diante da tarefa de expressar a L2, costumam produzir uma “Interlíngua”, ou seja, uma espécie de meio termo, um sistema organizado, mas que não é exatamente a língua que esta sendo aprendida (2ª) e nem a língua já internalizada (1ª). Investigando a produção textual de crianças surdas, Brochado (2003) encontrou 3 níveis de interlíngua, mostrando que a cada nível a criança se aproxima mais das regularidades da L2.

Da mesma forma, encontramos (Peixoto 2004) uma série de hipóteses na construção inicial da escrita pela criança surda cujo ponto de partida é a língua de sinais ou sua interface com a língua portuguesa. Para interpretar palavras da língua portuguesa ou predizer a tradução para o português escrito de um sinal, as crianças surdas vão, algumas vezes buscar pistas nos elementos visuais/gráficos dessas palavras, se as palavras já foram vistas anteriormente, mas, outras vezes – especialmente em palavras e sinais pouco ou nada conhecidos- as crianças buscam pistas nos parâmetros fonológicos da língua de sinais e em elementos de interface entre as duas línguas, como por exemplo a configuração de mão do sinal que na maioria da vezes é também a configuração emprestada para representar uma letra do alfabeto da língua portuguesa. Vejamos dois exemplos, nos quais, ao propor a escrita para o sinal apresentado, desconhecendo a grafia apropriada, as crianças tomam a configuração de mão do sinal para propor a primeira letra da palavra.

14. Como, por exemplo, a utilização de “mudança de código” e de “empréstimos linguísticos” (Maher 1997).

SINAL APRESENTADO	ESCRITA PRODUZIDA PELA CRIANÇA
1. "Memória"	 AL - 2ª série  Am. - 2ª série  Ar. - 2ª série
2. "Mau" 	 AL - 2ª série  Ar. - 2ª série  Y. - 2ª série

Configuração de mão do sinal utilizada como primeira letra e o restante da palavra apresenta leve ou nenhuma semelhança com a escrita correta.

Fonte: Peixoto 2006, p. 223.

É interessante observar que não fonetizando a escrita o leitor/escritor surdo escapa das “armadilhas ortográficas” que costumam acometer as crianças ouvintes recém-alfabetizadas e que são consequência das várias irregularidades que existem entre som e grafia (por exemplo: “*kaza/casa*”, “*com migo/comigo*”, “*vrido/vidro*”, “*chicra/xicara*”, etc.). Por outro lado, aparecem erros ortográficos inesperados e erros sintáticos e morfossintáticos decorrentes, em grande parte das diferenças entre as línguas. Vejamos alguns exemplos:

CONTRUÇÃO TEXTUAL DE SURDOS	ANÁLISE
“Mamãe arvoresta medo não”	Inclusão de palavras com significado não convencional ou de palavras criadas
“Não gosto de brigar com surdos porque <i>uma falta é educação</i> ”	Ordenação não convencional de constituintes do enunciado

“O chamar o ônibus ligeirinho”	Omissão ou uso inadequado do artigo
“Vovó (está com) vontade(de) comer doce”	Omissão ou uso indevido de elementos de ligação (preposições, conjunções, pronome relativo)
“mamãe cozinhar doce chegar chamar”	Uso inadequado do tempo e modo dos verbos

Fonte: DIAS et al. 2014, p. 108.

Considerações finais

Durante muito tempo na educação do surdo, o acesso a linguagem escrita foi dificultado por práticas que acreditavam que o surdo só leria e escreveria se soubesse falar. A escola perdeu um tempo precioso tentando ensinar o surdo a pronunciar e entender a fala, o que levou ao atraso no acesso aos conteúdos em geral e condenou o surdo a um permanente estado de “ainda não alfabetizado”.¹⁵

Hoje temos um cenário educacional que é consequência desse período nefasto. O surdo ainda está atrasado academicamente, chega com dificuldade ao ensino superior e principalmente, não tem tido a oportunidade

15. A relação entre alfabetização e decodificação é tão forte que, ainda hoje, professores de surdos de 4º ou 5º ano afirmam não ter certeza se seus alunos são realmente alfabetizados, mesmo que eles entendam o que leram e consigam produzir textos. A impossibilidade de usar o som para predizer, parece – aos olhos de muitos educadores- deixar o surdo semialfabetizado. Como consequência disto nega-se a ele um acesso mais funcional e pleno ao escrito, apresentando apenas fragmentos de escritas, palavras soltas e na melhor das hipóteses, algumas frases. Em um passado recente, era comum encontrar alunos de 4º ano que jamais haviam sido demandados a produzir um texto.

de efetivar a sua condição bilíngue. As mudanças na legislação e o reconhecimento da língua de sinais tem aproximado o surdo de sua língua “materna”, mas o acesso ao português escrito ainda é conturbado, opressivo e pouco eficaz.

Para pensarmos o “ensino da linguagem/português” para o surdo, é preciso atentar para a necessidade dele- como de qualquer aprendiz- de receber um ensino que o possibilite usar as diferentes linguagens de sua sociedade com autonomia, que o torne capaz de produzir e interpretar os principais gêneros textuais de circulação social e de compreender o funcionamento da língua nas suas diferentes facetas (leitura, escrita, gramática). Além disso, o aprendizado da língua portuguesa pelo aluno surdo, assim como pelo aluno ouvinte, precisa ser prazeroso e significativo, precisa ser mais funcional e menos decorativo.

Entendemos que essas metas só poderão ser alcançadas se reconhecermos as especificidades linguísticas dos surdos, e mais do que isso, se as escolas se organizarem e se os professores forem capacitados. Sabemos que o ensino do português como segunda língua, tal qual está previsto no decreto 5626/05, traz também inúmeros desafios para os educadores, mesmo (e talvez principalmente) para aqueles que já vivenciam o ensino para surdos. Nossos professores, formados em Letras – português ou em Pedagogia, não receberam em sua formação inicial subsídios teóricos ou práticos para tornarem-se professores bilíngues de surdos e nem para pensar o ensino de português para sujeitos que se relacionam com a escrita sem a mediação do som, que partem de outra língua, e que, além disso, se materializa em outra modalidade (visual gestual).

O decreto nº 5626/05 também prevê a criação de cursos específicos de formação de pedagogos bilíngues (libras/português) e de professores de ensino de português como 2ª língua, e/ou a oferta de disciplinas sobre o ensino

de português como L2 para surdos nos cursos que já existem de Pedagogia e de Letras Português.¹⁶ Infelizmente, apesar de termos esta orientação legal já há 9 anos, esta ainda é uma conquista apenas no “papel”. Ao final deste capítulo, há uma atividade que contribuirá para o aprofundamento das discussões aqui trazidas sobre o tema.

Referências

- BARBOSA, J. J. (1994). *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez.
- BEHARES, L. E. (1993). “Implicações neuropsicológicas dos recentes descobrimentos na aquisição de linguagem pela criança surda”, *in*: MOURA, M. C.; LODI, A. E. B. e PEREIRA, M. C. (orgs.) *Língua de sinais e educação do surdo*. São Paulo: Tec Art, pp. 41-55.
- BRASIL (1997). *Programa de capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Deficiência Auditiva*, vol. I. Brasília: /Secretaria de Educação Especial/SE-ESP.
- _____. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, MEC, Secretaria da Educação Fundamental.
- BROCHADO, S. M. D. (2003). *Apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira*.

16. “Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa” (Decreto nº 5626/05).

- Tese de Doutorado. Assis: Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista.
- CAGLIARI, L. C. (2005). *Alfabetização e linguística*. 10ª ed. São Paulo: Scipione.
- DIAS, A. M. I.; ALVES, A. P. M.; MAIA, J. V.; SILVA, M. L. do N.; PEIXOTO, R. C. (2014). *Ensino de língua Portuguesa*. Fortaleza: UFC Virtual. (Apostila do curso de Licenciatura em Pedagogia)
- FERNANDES, E. (1990). *Problemas linguísticos e cognitivos do surdo*. Rio de Janeiro: Agir.
- FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. (1985). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FREIRE, A. M. da F. (1999). “Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos”, in: SKLIAR, C. (org.) *Atualidade da Educação Bilíngue para surdos*, vol. II. Porto Alegre: Mediação, pp. 25-34.
- FREIRE, P. (1991). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez.
- GÓES, M. C. (1999). *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: Autores Associados.
- GOLDFELD, M. (1997). *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus.
- JOLIBERT, J. (1994). *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes médicas.
- LYONS, J. (2011). *Linguagem e Linguística: uma introdução*. Rio de Janeiro: LTC.
- MACHADO, E. de L. (2000). *Psicogênese da leitura e da escrita na criança surda*. Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MAHER, T. M. (1997). “O dizer do sujeito bilíngue: aportes da sociolinguística.” *Anais do Seminário De-*

- safios e Possibilidades na Educação Bilíngue para Surdos*. Rio de Janeiro: Ed. Littera Maciel Ltda, pp. 20-26.
- PEIXOTO, R. C. (2004). *A interface entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa na Psicogênese da escrita na criança surda*. Dissertação de Mestrado. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará.
- _____. (2006). “Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda.” *Cad. Cedes*, vol. 26, nº 69, Campinas, pp. 205- 229, maio/ago. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.
- QUADROS, R. M. de (1997). *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- QUADRO, R. M. de e CAMPELLO, A. R. S. (2010). “A constituição política, social e cultural da língua Brasileira de Sinais – LIBRAS”, in: MACHADO, L. M. C. V. e LOPES, M. C. *Educação de Surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC.
- QUADROS, R. M. de e KARNOPP, L. B. (2004). *Língua Brasileira de Sinais: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed.
- SACKS, O. (1998). *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- SAUSSURE, F. (2006). *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix.
- SELINKER, L. (1994). *Rediscovering interlanguage*. (Applied linguistics and language study). Londres: Longman.
- SILVA, M. da P. M. (2001). *A construção de sentidos na escrita do aluno surdo*. São Paulo: Plexus Editora.
- VYGOTSKY, L. S. (1991). *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Assista a uma aula de português para surdos em uma turma das primeiras séries do ensino fundamental (1^a, 2^a ou 3^a série) e procure observar se nesta aula as especificidades linguísticas do surdo são consideradas. Observe, dentre outras coisas, se:

- O professor dá a aula em Libras?
- Há diálogo, contação de histórias, apresentação dos textos, questionamento sobre o escrito?
- O material escrito é acessado através da Libras ou através do português?
- As crianças são convidadas a explorar o escrito, silenciosamente ou precisam oralizar o que leram;
- As crianças são convidadas a produzir por contar própria ou apenas copiam?
- Os textos das crianças apresentam evidências da estrutura da língua de sinais (interlíngua)? O que o professor acha da escrita do surdo?