

Aquisição da escrita por crianças surdas – início do processo¹

letrônica

Maria Cristina da Cunha Pereira²
Giovanna Cosme Rocco³

Embora a leitura e a escrita de surdos despertem um número crescente de pesquisas, poucas modificações têm se observado na forma como tem sido concebida na escola. Continua a prevalecer a concepção tradicional, segundo a qual a escrita é considerada transcrição gráfica de unidades sonoras, como aponta Ferreiro (1995). Nesta concepção, a preocupação do professor está em converter unidades sonoras em unidades gráficas e, nesse sentido, a discriminação perceptiva é colocada em primeiro plano. O pressuposto subjacente a esta prática é o de que, se não há dificuldade para discriminar visual ou auditivamente, não deveria haver dificuldade para aprender a ler, já que se trata de uma transposição do sonoro para o visual.

A concepção de escrita como transcrição de unidades sonoras tem levado os profissionais que trabalham com crianças surdas a investirem em intensivo treinamento auditivo e de fala. Treinam-se os fonemas, as sílabas e os vocábulos que serão posteriormente trabalhados na escrita, visando ao estabelecimento da relação fonema-grafema. Assim como no ensino dos alunos ouvintes, o professor seleciona palavras que contenham as sílabas que ele quer focalizar e estas são trabalhadas, primeiramente na forma oral, geralmente com apoio do concreto, e depois por escrito, com apoio de figuras. Exercícios, como relacionar palavras a figuras apresentadas, copiar palavras, são muito utilizados para que os alunos surdos fixem as palavras ensinadas.

¹ Este trabalho é resultado de pesquisa de Iniciação Científica, desenvolvida pela segunda autora, sob orientação da primeira.

² Doutora em Linguística - DERDIC/PUCSP

³ Estudante de Fonoaudiologia - PUCSP

O tempo excessivamente grande dedicado ao treinamento de habilidades auditivas e orais, assim como o distanciamento das práticas de leitura e de escrita, somado à pouca familiaridade com a Língua Portuguesa, têm resultado em alunos surdos que aprendem os símbolos gráficos, mas que não conseguem atribuir sentido ao que lêem.

Apesar de não contar com a modalidade oral da Língua Portuguesa, a criança surda, se inserida em atividades que envolvem a escrita, pode elaborar suas hipóteses sobre a escrita, num processo muito semelhante ao observado em crianças ouvintes. Para isso, é necessário que se conceba a escrita como prática social, o que implica assumir que, se expostas a atividades que envolvam a escrita, as crianças surdas serão submetidas ao funcionamento lingüístico-discursivo desta língua.

Ao se referir à aquisição da escrita por crianças ouvintes, De Lemos (1998) defende que, expostas a diferentes tipos de portadores de textos, os efeitos dos mesmos se dão a ver na escrita das crianças, inicialmente como fragmentos dos textos que lhe deram origem e, mais tarde, como produção própria. Como na aquisição da linguagem oral, o papel do outro é o de intérprete. Lendo para a criança, interrogando a criança sobre o sentido do que escreveu, escrevendo para a criança ler, o alfabetizado, como outro que se oferece ao mesmo tempo como semelhante e como diferente, insere-a no movimento lingüístico-discursivo da escrita.

Diferentemente das crianças ouvintes, no entanto, a aquisição da escrita pelas crianças surdas vai ser intermediada pela língua de sinais, uma língua visual-espacial, com gramática própria, e que permite às pessoas surdas desempenharem as mesmas funções que os ouvintes por meio da linguagem oral.

Esta opinião é partilhada por pesquisadores da área da surdez e da educação de surdos, como Svartholm (1998), para quem a única forma de assegurar que os textos se tornem significativos para os alunos surdos é interpretá-los na língua de sinais, em um processo semelhante ao observado na aquisição de uma primeira língua. Ao se referir ao ensino das crianças surdas, Svartholm propõe que a atenção esteja voltada para a apresentação de textos por meio de narrações repetidas e traduções na língua de sinais. A tradução não deve ser palavra por palavra, mas do texto como um todo.

Svartholm (2003) destaca a importância de se ler para as crianças surdas, desde a idade pré-escolar. Pode-se contar uma história em Língua de Sinais e se mostrar a escrita e as imagens para que as crianças relacionem o conteúdo ao escrito, ainda que não sejam capazes de ler sozinhas. Quando começam a ler, as crianças surdas lêem o texto junto com seus professores e explicam seus conteúdos na Língua de Sinais.

Também Tovar (2000) enfatiza a leitura como a principal fonte de informação para a criança surda adquirir a linguagem escrita. Segundo o autor, para que a criança surda tenha consciência da utilidade e do prazer da linguagem escrita, deve-se ler para ela contos, escrever-lhes bilhetes e cartões, ler com ela, consultar anúncios, rótulos, etiquetas e livros na sua presença. Nestas atividades, a língua de sinais tem papel fundamental, na medida em que é por meio dela que os textos vão se tornar significativos em um primeiro momento.

Como Tovar (2000) e Svartholm (2003), defende-se, neste trabalho, a idéia de que a unidade discursiva na linguagem escrita é o texto e, portanto, a meta no ensino da linguagem escrita deve ser a habilidade de produzir textos, daí a importância de se trabalhar muito bem o texto em interações na língua de sinais. Esta prática serve de base para que os alunos formulem suas hipóteses sobre como funciona a língua escrita. Diferentemente das crianças ouvintes, as hipóteses serão visuais.

Visando conhecer como se dá o processo inicial de aquisição da escrita por crianças surdas, este trabalho analisa produções escritas de crianças surdas da Educação Infantil de uma escola para surdos que adota uma abordagem bilíngüe, na qual a Língua Brasileira de Sinais é a primeira língua e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, a segunda.⁴

Desde que entram na escola, as crianças surdas são expostas à Língua Brasileira de Sinais e, nesta exposição, são privilegiadas atividades discursivas, como diálogos, relatos e narrativas de histórias.

Os livros de histórias são portadores de textos privilegiados devido ao interesse que despertam nas crianças. Além disso, os livros de histórias permitem o contato das crianças como a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Paralelamente à leitura, as crianças são inseridas, desde o início da escolaridade, em atividades que envolvem a escrita, como a escrita do próprio nome e dos nomes dos colegas e professores, e a produção de pequenos relatos sobre finais de semana ou experiências vivenciadas por elas.

Os nomes aparecem na lista que a professora faz das crianças presentes e ausentes da sala, na assinatura dos trabalhos, além de outras atividades que envolvem a leitura e escrita dos nomes das crianças. Inicialmente são trabalhados os nomes de cada uma, depois os dos colegas do grupo, da professora, dos familiares e dos profissionais que trabalham na escola.⁵

⁴ O Instituto Educacional São Paulo – IESP – faz parte da Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação – DERDIC – da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Do IESP fazem parte três programas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

⁵ Mais informações sobre o trabalho desenvolvido na instituição podem ser obtidas em Manzini et al (2005), cujos dados se encontram nas referências.

Em relação à produção de textos, por meio de perguntas, as crianças são incentivadas a produzir, na Língua Brasileira de Sinais, pequenos relatos, que são escritos pela professora na lousa na Língua Portuguesa. A professora faz, assim, o papel de escriba, escrevendo na Língua Portuguesa os relatos que as crianças produzem na Língua Brasileira de Sinais. Desta forma, começam a estabelecer relação entre a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa na modalidade escrita. Na medida em que as crianças manifestam interesse, a professora explica diferenças e semelhanças entre as duas línguas.

Os textos produzidos são lidos silenciosamente e interpretados na língua de sinais, após o que as professoras propõem que as crianças elaborem as suas produções por meio de desenhos e depois por escrito.

Toda escrita que permeia o mundo escolar da criança (bilhetes e avisos para as mães, listas de alunos, cartazes, etc.) é valorizada e interpretada pela professora na língua de sinais (MANZINI et al, 2005).

Cada professora usa as estratégias adequadas ao interesse e ao nível de desenvolvimento dos alunos, no entanto, o que é comum a todas é que não se trabalha com vocábulos ou frases descontextualizadas e sim com pequenos textos. Incentiva-se o registro no papel e nesta atividade observam-se as primeiras produções escritas.

Análise dos dados

Visando conhecer o início do processo de aquisição da escrita pelas crianças surdas, foram analisadas, longitudinalmente, produções escritas de seis crianças surdas, alunas da Educação Infantil.

A análise permitiu identificar estratégias a que as crianças pareceram recorrer nas produções escritas e que ilustram diferentes momentos na elaboração de suas hipóteses sobre o funcionamento da língua escrita.

Estratégias observadas nas produções escritas das crianças-sujeito

Uso das letras do próprio nome

A estratégia mais observada nos dados foi o uso das letras do próprio nome para escrever. O uso das letras do próprio nome caracteriza as primeiras tentativas de escrita também nos dados de crianças ouvintes.

Bosco (2005), ao analisar a escrita inicial de crianças ouvintes, verificou que as letras dos nomes promoviam a abertura para uma nova escrita. As letras repetiam-se, disseminando-

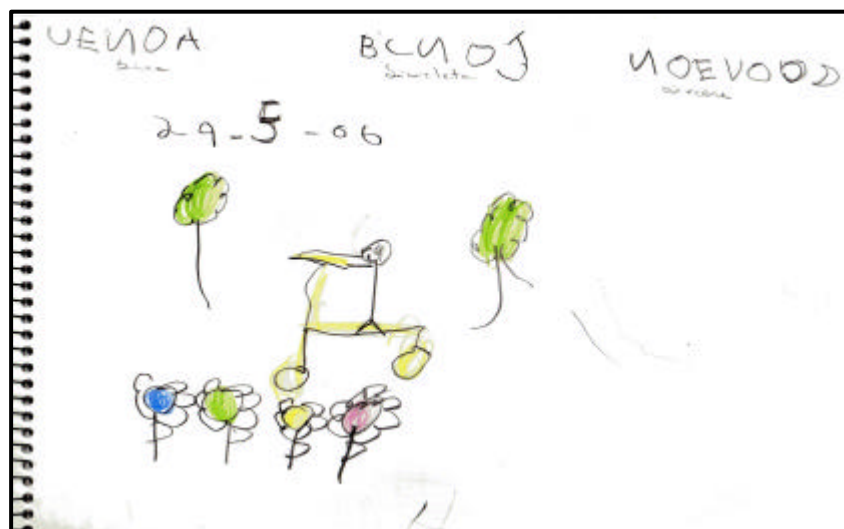
se em todo o texto escrito, recriando arranjos, reescrevendo-os e produzindo novas combinações, com as quais as crianças compunham montagens textuais.

Embora esta estratégia tenha sido observada em todas as crianças surdas, sujeitos desta pesquisa, algumas usaram as letras do nome para realizar a tarefa de produção de escrita por mais tempo, como é o caso de Breno, autor dos dois exemplos apresentados a seguir.

Os dois exemplos de Breno, assim como a maior parte dos aqui apresentados, foram extraídos de atividades de relatos de finais de semana.

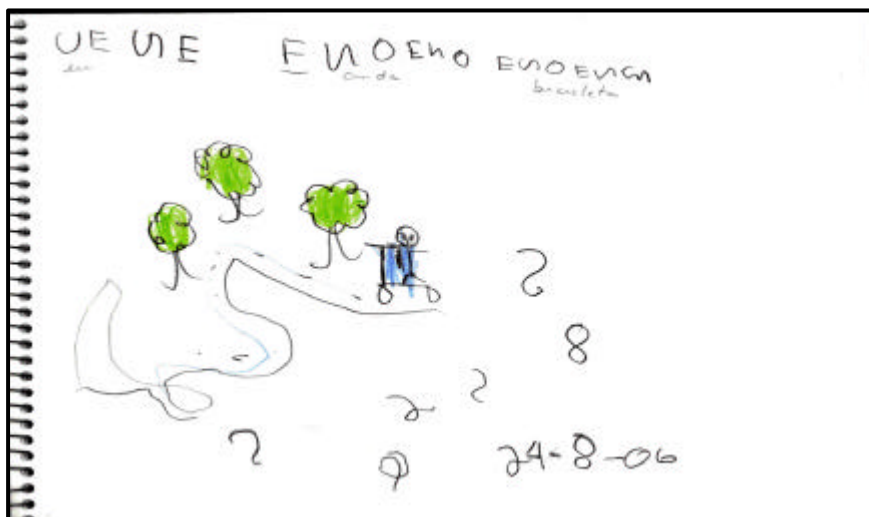
Quando ainda não escrevem, as crianças apenas desenham algo que fizeram e relatam o que fizeram, na Língua de Sinais, para a professora. À medida que começam a escrever, as crianças desenham e escrevem o que fizeram. Quando acabam de escrever, a professora percorre as mesas, pedindo que cada uma leia o que escreveu e escrevendo a lápis o sentido que as crianças atribuíram à escrita. Vale lembrar que, na leitura, as crianças surdas interpretam, na língua de sinais, o que escreveram.

No primeiro exemplo, de maio de 2006, as letras do nome da criança vão se combinando para formar palavras. Neste momento, a leitura é que vai possibilitar ao interlocutor (professor) saber o que a criança quis escrever, uma vez que não há relação nem de extensão e nem de semelhança das letras entre a palavra lida e a escrita.



No mesmo exemplo, chama a atenção o uso do espaço entre as palavras, o que é comum na escrita de crianças surdas. Diferentemente das ouvintes, as crianças surdas se apóiam na visão para escrever, o que provavelmente explique o fato de separarem as palavras desde o início do processo.

No próximo exemplo, ainda de Breno, observa-se o uso de três das letras do nome da criança para compor a frase. O fato de o exemplo ser de agosto de 2006 revela o tempo longo em que a criança fez uso das letras do nome para a produção da escrita.



Como no exemplo anterior, Breno atribui sentido ao que lê. Chama a atenção a inversão das letras em “UE” (lido como eu), fato observado em quase todas as crianças estudadas. O “NE”, que aparece em seguida, pode ser interpretado como uma outra tentativa de escrever “UE”, uma vez que não lhe é atribuído sentido pela criança.

Embora o uso das letras do próprio nome tenha sido mais freqüentemente observado nos dados de Breno, pode ser encontrado nos dados das outras crianças.

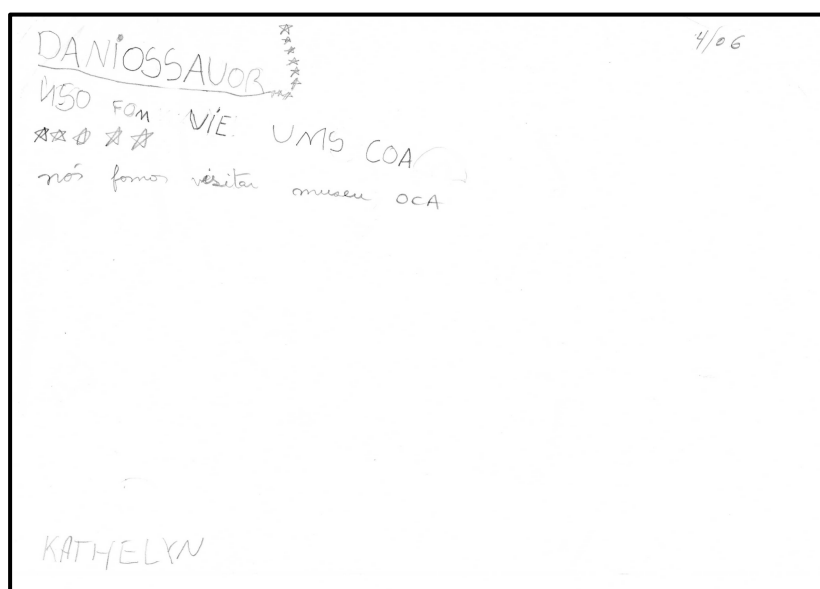


No exemplo, produzido por Vitor, observa-se o uso de letras do seu nome na escrita de outras palavras. A criança fragmenta seu nome, configurando um processo contínuo de desmontagem do nome. O resultado é, como afirma Bosco (2005, p. 152), ao se referir às

crianças ouvintes, um escrito que resiste à leitura “termo a termo” sugerida pela escrita alfabética, apresentando-nos uma escrita que não se sustenta sobre unidades sonoras. Para a mesma autora, os blocos de letras que se juntam constituindo segmentos, separados por espaços em branco, são da ordem do simulacro, e criam uma impressão de unidade lingüística (palavra ou frase), dando figura a uma unidade textual de completude imaginária.

Uso de fragmentos de palavras

A segunda estratégia mais usada por todas as crianças estudadas foi a escrita de fragmentos das palavras, como ilustram os exemplos abaixo:



Uma comparação entre a escrita da criança e a sua leitura permite verificar semelhança com a parte inicial das palavras “Fomos” e “Visitar”, que podem ser considerados fragmentos das palavras dos textos produzidos pela professora na lousa, com base nos relatos das crianças na Língua Brasileira de Sinais. A mesma estratégia pode ser observada também na escrita das outras palavras, ainda que as letras estejam desordenadas. Exemplo é a escrita da palavra “Dinossauro”. Nela aparecem todas as letras, inclusive SS, mas fora de ordem.

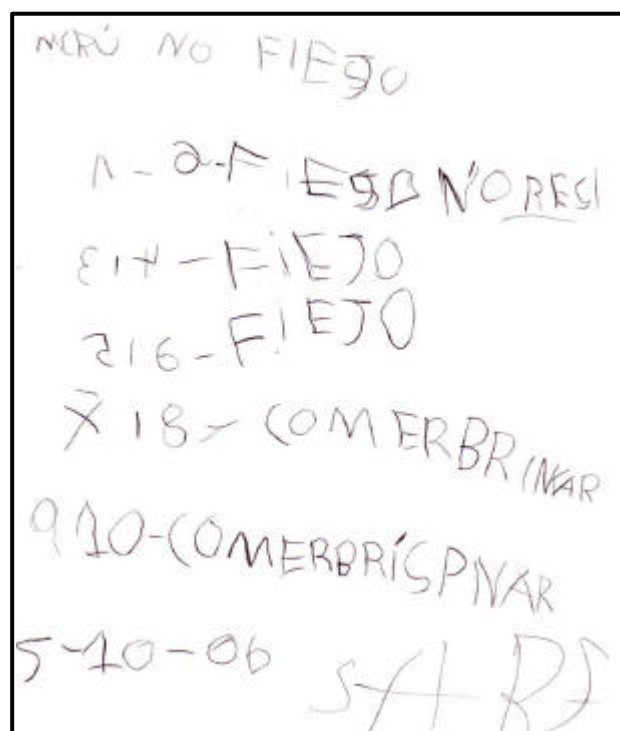
O exemplo que se segue ilustra um outro momento da relação da mesma criança com a escrita.



Diferentemente da produção anterior, a semelhança com as palavras convencionais, somada à imagem, permite ao leitor atribuir sentido à escrita sem necessidade da interpretação do professor.

Uso de palavras que já sabe escrever

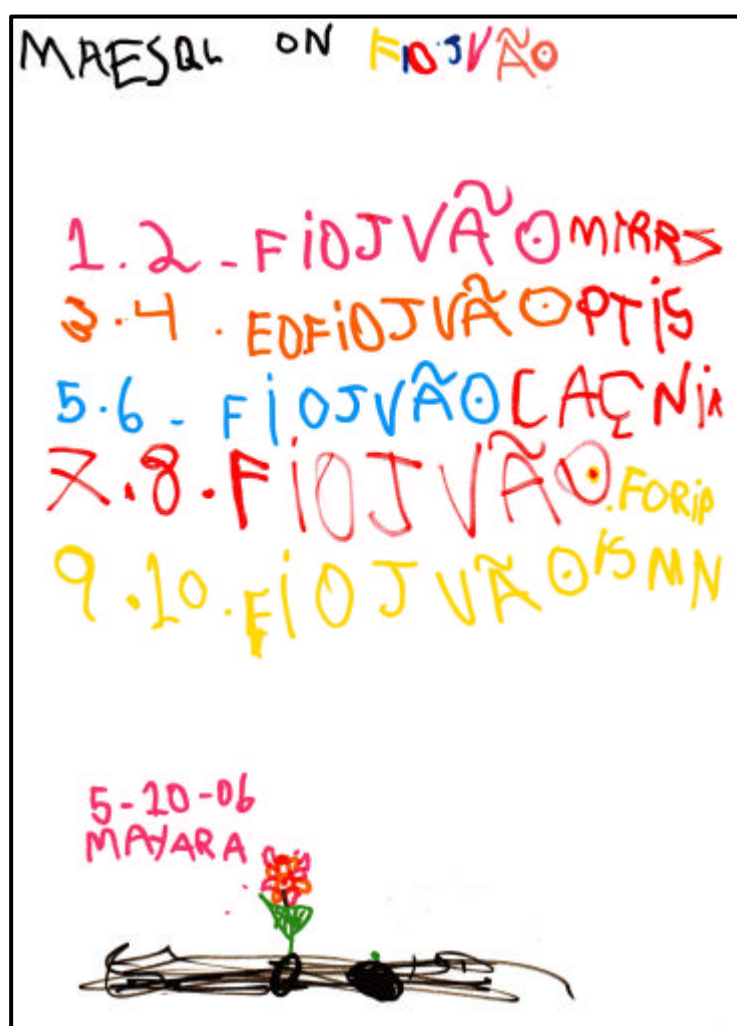
Na produção escrita, algumas crianças parecem se apoiar nas palavras conhecidas, usando-as, mesmo que não sejam as requeridas no contexto ou usando parte delas na formação de outras palavras. É o que se observa no exemplo abaixo.



Ao ser solicitado que escrevesse a parlenda, Sara parece se apoiar nas palavras que já sabe para realizar a tarefa. É o que explica o uso da palavra “brincar”, que não faz parte do texto e que aparece duas vezes: na primeira vez, completa e, na segunda, na composição de outra palavra.

No mesmo exemplo chama à atenção a manutenção da mesma forma para representar a mesma palavra, o que aponta para estabilidade do sentido, ou seja, para mesmos sentidos, formas iguais.

A manutenção da forma escrita pode ser observada nos dados de outra criança, na mesma atividade.



Além de exemplificar a estabilidade da forma escrita, o exemplo ilustra o uso de fragmentos de palavras. Chamam a atenção os RR e o Z espelhado, na palavra “arroz”, o aparecimento do Ç e o til, o que evidencia o uso da visão, uma vez que alguns destes elementos não são comumente observados na escrita inicial das crianças ouvintes (GUSSO, 2003).

Escrita na ordem da Língua de Sinais

Uma das grandes dificuldades que as crianças surdas enfrentam no aprendizado da escrita se refere à diferença na organização sintática que existe entre a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa escrita. É muito comum que as crianças surdas, no início do processo, escrevam obedecendo à ordem da Língua de Sinais.

Este fato foi observado nos dados de algumas das crianças cujos dados foram analisados.

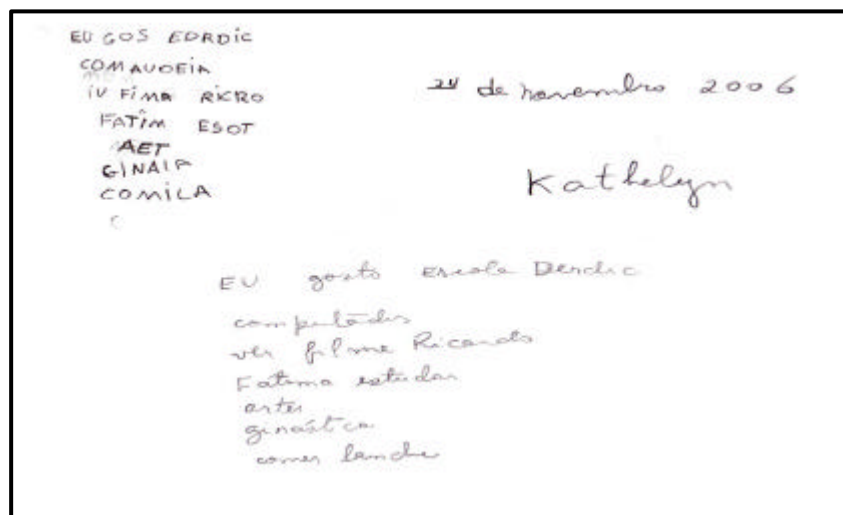


Ao ser solicitado que lesse, a criança produziu em sinais a seguinte seqüência: “EU FUI MAMÃE VOTAR IGREJA”, ordem sintática da Língua de Sinais.

No mesmo exemplo, pode-se notar a escrita convencional de algumas palavras. Na mesma produção é interessante notar a combinação de diferentes letras, consoantes e vogais, para compor uma palavra. Embora não tenha sido atribuído sentido a esta palavra, ela revela o uso de mais uma estratégia, a de que, para escrever, se usam letras e não números, por exemplo. Aliás, todas as crianças observadas usaram letras para escrever.

Organização das palavras, formando um texto

Como já foi referido, as crianças surdas, sujeitos desta pesquisa, são expostas à escrita de textos desde o início da Educação Infantil. Esta exposição contínua parece responder por exemplos, como o abaixo, em que a criança apresenta uma produção escrita que se assemelha aos textos que a professora escreve na lousa, como resultado da produção coletiva em Língua de Sinais.



Ao ser solicitado que escrevesse sobre o que gosta na escola, a menina dispõe as idéias uma abaixo da outra, o que resulta no formato de um texto, ainda que, em algumas linhas, só apareça uma palavra.

No texto, aparecem tentativas de escrita do nome da escola, da professora e de algumas das atividades realizadas na escola.

Conclusão

A análise das produções de crianças surdas, da Educação Infantil, sujeitos desta pesquisa, deixa claro que, quando envolvidas em atividades em que a escrita está presente, mesmo na ausência da oralidade as crianças surdas são inseridas gradativamente no funcionamento da Língua Portuguesa. As estratégias identificadas nos dados revelam momentos diferentes da relação das crianças surdas com a língua escrita.

Uma comparação com dados sobre aquisição da escrita por crianças ouvintes revela muita semelhança no início do processo de aquisição da escrita, embora os resultados sejam diferentes e decorram, principalmente, do fato de as crianças surdas terem acesso à escrita pela visão. Além disso, pelo fato de não contarem com a Língua Portuguesa na modalidade oral, o processo de aquisição da escrita apresenta diferenças em relação ao da criança ouvinte, tanto no ritmo como no percurso em direção à escrita convencional.

A Língua de Sinais tem papel fundamental na aquisição da escrita pelas crianças surdas, uma vez que ela permite não só que a escrita se torne significativa, como também que as crianças surdas constituam seu conhecimento sobre a Língua Portuguesa escrita por meio da observação entre as semelhanças e diferenças com a língua de sinais.

Referências

BOSCO, Zelma R. A criança, seu nome e a aquisição da escrita. *Cadernos de pesquisa em lingüística – Pesquisa em aquisição da linguagem*. Publicação do Programa de Pós-graduação em letras. Porto Alegre, volume 2005;1(1): 151-154.

DE LEMOS, C.T.G. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. IN: R. Rojo (org.) *Alfabetização e letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, 13-31.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. 24^a edição. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

GUSSO, A.M. Clareando os horizontes: o percurso do aprendiz da escrita. IN: A.P. Berberian; G.A. Massi; A C. Guarinello (orgs.) *Linguagem escrita - referenciais para a clínica fonoaudiológica*. São Paulo: Plexus Editora, 2003, 163-185.

MANZINI, Vera Lucia Andrade; MÔNACO, Sandra Helena Andrade; XIMENES, Fátima Saad; ALMEIDA, Cristina Elaskar; FONTES, Simone Soares; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Leitura e escrita de crianças surdas não alfabetizadas. *Cadernos de pesquisa em lingüística – Pesquisa em aquisição da linguagem*. Publicação do Programa de Pós-graduação em letras. Porto Alegre, 2005; (1)1: 51-54.

SVARTHOLM, K. Aquisição de segunda língua por surdos. *Revista Espaço*, junho 1998, 38-45.

SVARTHOLM, K. Como leerles a los sordos? In: www.sitiodesordos.com.ar, 2003.

TOVAR, L. A. La Lengua escrita como segunda lengua para el niño sordo. IN: *Revista El Bilingüismo de los sordos*, V. 1, n° 4. Santa Fe de Bogotá: INSOR, 2000.