

A CRIANÇA SURDA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A ALFABETIZAÇÃO

A DEAF CHILD: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES FOR LITERACY

Ezer Wellington Gomes Lima

*Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF – Petrolina/PE)
ezerlima@hotmail.com*

Cancionila Jankovski Cardoso

*Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT – Rondonópolis)
kjc@terra.com.br*

Resumo

Esta investigação foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus de Rondonópolis, no Grupo de Pesquisa ALFALE. Em virtude da grande complexidade que cerca o ensino da Língua Portuguesa para surdos, a pesquisa teve como objetivo analisar o processo de apropriação da escrita percorrido pela criança surda, inserida na escola regular, em fase inicial de escolarização. Nesse contexto, foi necessário apurar o olhar para as ações praticadas em sala de aula/escola que permitem ao aluno surdo se apropriar da língua escrita, bem como as condições em que suas necessidades linguísticas são atendidas no contexto social e escolar. Por meio da pesquisa, foi possível constatar as dificuldades vivenciadas por crianças surdas em sala de aula, sobretudo pela falta de suporte teórico-metodológico que priorize a escolarização destes alunos em processo de alfabetização, incluídos na escola regular. Mesmo diante da tentativa dos professores em ensiná-los, ainda existem barreiras que dificultam o apropriar-se da língua escrita, uma vez que todas as crianças, não excetuando as surdas, necessitam de conhecimento de mundo para que possam (re)contextualizar o escrito e, conseqüentemente, derivar o sentido.

Palavras-chave: Alfabetização de surdos. Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Ensino da Língua Portuguesa.

Abstract

This research was developed at the Post-Graduation Program in Education of the Federal University of Mato Grosso, in Rondonopolis Campus, in ALFALE Research Group. Due to the great complexity surrounding the teaching of Portuguese Language for the deaf, the research aimed to analyze the writing appropriation process covered by the deaf child, inserted in the regular school, in the early stages of schooling. In this

context, it was necessary to focus the look at the actions done in the classroom/school that allow the deaf student to appropriate the written language as well as the conditions in which their language needs are met in the social and educational context. Through research, it was possible to note the difficulties experienced by deaf children in class, especially by the lack of theoretical and methodological support to prioritize the education of these students in the literacy process, included in the regular school. Even with the attempt of teachers to teach them, there are still barriers that make the appropriation of the written language difficult, since all children, not excepting deaf, require knowledge of world so that they can (re)contextualize the writing and hence derive the direction.

Keywords: Literacy of the deaf. Brazilian Sign Language – LIBRAS. Teaching of Portuguese Language.

Introdução

A curiosidade em conhecer e/ou desvendar os mistérios da comunicação por meio das mãos instigou nossa procura por algo que proporcionasse tal aprendizado. Assim, no contato com surdos e ouvintes fluentes em língua de sinais, foi possível apreender alguns sinais e, mais que isso, desenvolver e/ou estabelecer comunicação, com o, até então, desconhecido.

Com efeito, as experiências pedagógicas vividas com crianças e/ou adolescentes surdos, em diferentes escolas (pública e privada), definiram, em grande medida, a escolha do objeto deste estudo, assim como o desejo de lançar um pouco mais de luz nos misteriosos caminhos da aprendizagem da criança surda em fase inicial de escolarização. De forma mais subjetiva, nasceu, também, a vontade de, mesmo que indiretamente, contribuir para o estabelecimento de uma relação mais prazerosa entre a criança surda e a escrita. Tais sentimentos constituíram, então, a motivação necessária para o desenvolvimento deste trabalho.

Tomando por base o trabalho educacional com a pessoa surda, observa-se que a dificuldade maior ao lidar com a questão da linguagem escrita repousa, ainda, em uma compreensão limitada a respeito da linguagem e de sua importância em relação ao processo de ensino e aprendizagem de qualquer aluno. Portanto, a educação das pessoas com surdez aponta não só questões referentes aos seus limites e possibilidades como também aos preconceitos existentes na sociedade para com elas. Além do mais, enfrentam inúmeros entraves para participar da educação escolar, os quais são decorrentes da perda da audição e da forma como se estruturam as propostas educacionais das escolas.

Em relação à alfabetização/letramento, Soares (2002, p. 47) define o letramento como sendo “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Essa

perspectiva tem sido preponderante nas discussões sobre alfabetização no Brasil cujo foco são crianças que não apresentam nenhuma deficiência. Sendo assim, há um investimento, concomitantemente, em dois processos: o de apropriação do sistema de escrita alfabética e o de interação/uso da cultura escrita em práticas sociais.

É neste contexto de reflexão que se toma como questão problema da pesquisa: Como acontece o processo inicial de apropriação da escrita por crianças surdas inseridas em escolas regulares? Dessa questão emergem outras indagações que merecem destaque, a saber: Que ações estão sendo praticadas em sala de aula e na escola para permitir ao surdo a apropriação da língua escrita? Em que medida as condições linguísticas dos surdos são atendidas no contexto social e escolar inclusivo?

A motivação básica deste estudo está, portanto, direcionada às questões relacionadas à área da alfabetização/letramento, podendo contribuir para um posicionamento realmente efetivo na tomada de decisões referentes a esse processo educacional.

Alfabetização e surdez

O brasileiro sabe ler e escrever? O que as dificuldades educacionais da população representam em termo de exclusão social? Tais questões se pautam em aspectos de maior relevância, cujas respostas podem contribuir para a oferta de conteúdos e expressões, às vezes, vagos, como educação de qualidade ou democratização da educação e da cultura. Sabe-se que os reflexos históricos referentes à alfabetização no Brasil dificultam respostas imediatas a tais indagações, remetendo a problemas nada fáceis de resolver. Trata-se, na verdade, de aspectos culturais de um povo, de instrumentos simbólicos de que esse povo se dispõe a pensar, comunicar-se e agir frente a sua realidade. Situações culturais centrais que estão fortemente associadas a um amplo leque de determinantes sociais e econômicos, influenciados por valores ideológicos.

Sobre o conceito de alfabetização, Soares (2006), retomando uma discussão de 1985, afirma que se tem tentado, na atualidade, atribuir um significado demasiado abrangente à alfabetização, considerando-a um processo permanente, aquele que se estenderia por toda a vida, que nunca se esgotaria nos aspectos de aprendizagem de leitura e escrita. A autora considera que, de certa forma, a aprendizagem da língua materna (oral ou escrita) é um processo permanente, nunca interrompido. No entanto, é preciso diferenciar um processo de aquisição da língua de um processo de desenvolvimento da língua. Porém, somente o processo de desenvolvimento da língua, sem dúvida, nunca será interrompido. Para a autora,

Não parece apropriado, nem etimológica nem pedagogicamente, que o termo alfabetização designe tanto o processo de aquisição da língua escrita quanto o de seu desenvolvimento: etimologicamente o termo alfabetização não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar (SOARES, 2006, p. 15).

Conforme o exposto, toma-se alfabetização em seu próprio sentido específico, como um processo de aquisição do sistema das habilidades de leitura e escrita. Entretanto, esse conceito de alfabetização já não sustentava o significado a ele inferido, havendo, pois, uma ampliação desse conceito, a partir das políticas mundiais, como no caso da UNESCO¹. Em benefício dessa nova configuração, eis que surge uma outra designação do termo, ou seja, letramento, que nasce no Brasil no decorrer do século XX e passa, gradativamente, a se consolidar em função de necessidades sociais e, principalmente, políticas. Assim, na década de 1980, inicia-se, no país, um interesse por estudos sobre o termo letramento. Mortatti aponta que.

Em nosso país, esta palavra passou a ser utilizada nos anos 80 por pesquisadores da área de Educação e Linguística, e, gradativamente, vem ganhando visibilidade em outros espaços sociais (MORTATTI, 2004, p. 11).

Falar em letramento implica, pois, refletir sobre apropriação e os usos sociais da linguagem. Nas palavras de Magda Soares (2002, p. 36), letramento é o “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquirem um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”.

Sabe-se que tal concepção não exclui a necessidade de se aprender a ler e escrever, mas simplesmente acrescenta que essa necessidade deve ir além da mera codificação e decodificação da escrita, sendo necessário utilizá-las em suas práticas sociais.

Em relação ao termo letramento e toda significância a ele imposta, Soares (2002) afirma que o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

Entretanto, nas pesquisas de Harrison (2002) e Lodi (2010) nota-se que os aspectos que envolvem a escolarização, aquisição da língua escrita e/ou alfabetização de surdos estão diretamente interligados, sendo equiparados ao

¹ Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura.

termo letramento. Isto é, a escola e, conseqüentemente, os saberes que dela provêm são os únicos caminhos que compõem o sujeito letrado, havendo uma desvalorização de suas práticas culturais e/ou socioculturais. Desse modo,

A escrita, conforme vem sendo compreendida pela escola, reduz-se a aquisição de práticas e/ou habilidades como produto completo em si mesmo. Desvinculadas do contexto social, estas práticas de leitura e escrita limitam-se ao conhecimento gramatical, processo que implica a decodificação/identificação vocabular, no tratamento de orações descontextualizadas e/ou textos artificiais, elaborados para fins didáticos, que em nada se assemelham aos diversos gêneros discursivos em circulação nas práticas sociais não institucionalizadas (LODI, 2010, p. 36).

Para Lodi (2010), o termo letramento está sendo confundido com a noção de alfabetização, na qual a escrita torna-se instrumento de competências individuais, cujo objetivo é o sucesso escolar. Dessa forma, ocorre a imposição de normas e estruturas de poder e saber, da qual decorre o fracasso escolar que recai nos indivíduos, sendo atribuída a eles a responsabilidade por não responderem ao esperado.

A autora apresenta dois pontos para esse fracasso específicos à surdez: o primeiro seria o fato de os surdos serem usuários de uma língua – LIBRAS – distinta da língua da maioria, os ouvintes. A falta de acesso à língua de sinais por todos os surdos – sendo isso, ainda, privilégio de alguns –, faz com que acabem desenvolvendo uma comunicação caseira, utilizada pela necessidade de estabelecer contato com seus familiares. Porém, esses mesmos sujeitos, ao serem expostos à comunicação gestual, não a diferenciam, inicialmente, do português, fazendo o seu uso como mera representação gestual da língua oralizada, “fato que acarreta a desvalorização da LIBRAS por conceberem-na como uma língua de menos valor por não ser conhecida e utilizada pelos ouvintes” (Lodi, 2010, p. 37).

Outro ponto citado pela autora é o acesso tardio e a demora pela aceitação da língua, tanto pelos próprios surdos, quanto por seus familiares, o que determina um uso e um desconhecimento bastante variável. Esse fato é pouco discutido, sobretudo em experiências educacionais que primam pelo reconhecimento da LIBRAS e pela inclusão do intérprete/tradutor em sala de aula.

A língua de sinais está regimentada, linguisticamente, por regras gramaticais próprias, aplicadas nas práticas cotidianas, similares a quaisquer línguas orais, atuando como ferramenta de poder e permitindo ao surdo maior mobilidade e fluidez nas formações discursivas. Ademais, fornece subsídios que o ajudam na constituição de suas identidades frente às imposições (culturais e outras) do ouvinte. Mesmo assim, a língua oral representa domínio em relação à língua gestual, vinculando a si resultados positivos por ser a língua majoritária, única

linguisticamente correta, enfraquecendo, por sua vez, a língua de sinais, natural da comunidade surda. Decorrente dessa desvalorização linguística da língua de sinais, Lodi afirma:

[...] o fato da não existência de um registro escrito da LIBRAS, acarreta mais um fator de desvalorização social da língua implicando, muitas vezes, a consideração desta como inferior ou incompleta. Isso pode ser observado nos trabalhos voltados à pesquisa e ao desenvolvimento de um sistema de transcrição gráfica das línguas de sinais, como é o caso do Sign Writing (LODI, 2010, p. 37).

Em entrevistas realizadas com professores de surdos, Harrison (2002) constatou que é possível observar que estes profissionais consideram a importância da LIBRAS para a formação dos surdos, para que se tornem sujeitos “críticos, formadores de opiniões, bons leitores e profissionais”. Porém, ao comentarem sobre o diferencial desta língua, percebe-se que suas preocupações se concentram no seu uso espacial e gramatical, mais do que no conteúdo pedagógico propriamente dito. O autor complementa tal discussão afirmando que em momento algum, durante a entrevista, houve referência ou questionamentos com relação à forma de exposição e tratamento da linguagem escrita e, sobretudo, das práticas de letramento realizadas em LIBRAS, as quais poderiam servir como base para a apropriação da escrita por seus alunos surdos.

Para Vygotsky (1991, p. 43), o ensino da linguagem escrita carece de superação em relação aos aspectos meramente técnicos e racionais relacionados ao seu uso. É necessária direção para o ensino da língua escrita, capaz de conceder, verdadeiramente, ao aprendiz a apropriação de um sistema completo de linguagem. Para a criança ouvinte, tal sistema é, inicialmente, uma forma indireta de simbolização, pois, por meio da escrita, a criança chama os sons das palavras, os quais simbolizam os objetos e fatos. À medida que a criança adquire o domínio pleno do sistema da escrita, este se converte em um simbolismo de segunda ordem, remetendo-se diretamente aos significados do mundo real.

Desse modo, para Vygotsky (1991), a escrita constitui, num primeiro momento, um simbolismo de segunda ordem, representando graficamente a linguagem oral e, posteriormente, aos poucos, a mediação da linguagem oral vai desaparecendo e a escrita passa a representar diretamente a realidade. Quer dizer, a escrita passa a representar signos de primeira ordem, os quais simbolizam entidades reais e as relações estabelecidas entre elas.

De acordo com o autor, é possível evidenciar que tal argumentação teórica confirma as proposições dos defensores do ensino da Língua Portuguesa para o surdo amparado na língua de sinais, entendendo que é possível conduzir o ensino da escrita de forma independente da oralidade.

Nessa perspectiva, Fernandes (2003) nos diz que as reflexões relacionadas à surdez carecem de uma abordagem que não se apoie somente em conceitos e definições validados pela ciência, bem como na análise dos diversos discursos que fomentam e determinam os espaços sociais ocupados pela surdez/surdos. Afirma, ainda, que, em todo discurso, estão agregados valores que repercutem socialmente, o que gera desdobramentos sociais marcados por vozes de oposição, formados por ideias próprias de uma conjuntura histórica e social.

Sobre a surdez, a autora tenta desvelar as relações de poder que estão em jogo na veiculação das diferentes concepções acerca do assunto e que ganham espaço no debate acadêmico e social. Seguindo essa lógica, discussões relacionadas à surdez e/ou sujeito surdo são sempre permeadas por uma correlação de forças entre aquele que é tido como o representante da regra – o ouvinte (maioria) e aquele que caminha na contramão – o surdo (minoridade). Em geral, o sujeito surdo caminha profundamente na contramão, surgindo, dessa opressão sobre a minoria e imposição na busca da normalidade, uma meta a ser alcançada.

Nesse jogo de forças pela busca da uniformidade linguística, de acordo com Fernandes (2003, 2006), Góes (2002), Brochado (2003), algumas vezes se ergueram em oposição ao discurso oralista, o qual permaneceu e/ou permanece hegemônico, ganhando força no espaço acadêmico e/ou discussões relacionadas aos direitos linguísticos e sociais do povo surdo. É, pois, nesse viés que se se insere este trabalho, cujos detalhes de execução estão descritos a seguir.

Método de Análise

A partir da questão central de pesquisa e dos objetivos propostos, foi necessário focalizar o contexto escolar, as interações e o desempenho na língua portuguesa escrita de aprendizes surdos, buscando os dados regulares e os singulares manifestados pelos sujeitos envolvidos.

O enfoque adotado nesta pesquisa é, então, de ordem qualitativa e interpretativa, por centrar-se na produção de interpretações de dados contextualizados e por ser o método que mais responde à abordagem teórico-epistemológica adotada. Desse modo, de acordo com Sampieri (2006, p. 15),

a pesquisa qualitativa dá profundidade aos dados, à dispersão, à riqueza interpretativa, à contextualização do ambiente, aos detalhes e às experiências únicas. Também oferece um ponto de vista “recente, natural e holístico” dos fenômenos, assim como flexibilidade.

Ludke e André (2003) corroboram, afirmando que “o estudo qualitativo é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e

contextualizada”. Conforme os autores, por meio da pesquisa de cunho qualitativo torna-se possível uma aproximação com o sujeito, a partir de um trabalho com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos. No caso desta pesquisa, tal investigação também adquire relevância, por viabilizar o recolhimento dos dados no contexto em que se encontram os sujeitos, permitindo o contato direto com a realidade investigada e a compreensão das experiências vivenciadas por alunos e professores.

Selecionou-se como sujeito da pesquisa um aluno surdo em processo de alfabetização, matriculado na primeira fase² do ensino regular, em uma escola pública do município de Rondonópolis – MT. A intenção é averiguar o trajeto pertinente às fases de alfabetização e apropriação da escrita inicial dessa criança. Portanto, o corpus está restrito às produções escritas, coletadas em sala de aula regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), por meio da pesquisa de campo. Deste modo, a pesquisa de campo e a coleta de dados teve início no mês de abril, estendendo-se até o mês de maio de 2013. Portanto, ao todo, foram observadas 50 horas de aulas, conforme o quadro abaixo.

Quadro 1 - Relação de horas de observação na escola

Allan – 3ª fase Primeiro ciclo.	Em sala de aula	Outras atividades	Tempo de inserção na escola
Carga horária	30h	20h	50h

Fonte: Dados da pesquisa

Sobre o aluno, sujeito direto da pesquisa, seguem algumas informações³ que facilitarão e/ou auxiliarão na compreensão do estudo. Allan é o nome fictício dado à criança, que pertence ao sexo masculino, tem oito anos de idade, está matriculado na 3ª fase do primeiro ciclo e é filho de pais ouvintes. De acordo com o relato obtido por meio da mãe⁴, Allan nasceu surdo, porém os exames foram confirmados aos 10 meses de vida pelo BERA⁵. Foi diagnosticado com surdez neurossensorial profunda, bilateral, de etiologia, possivelmente, congênita.

² Escola organizada em ciclo de aprendizagem.

³ Dados da pesquisa obtidos em entrevista com a mãe de Allan (Abril/2013).

⁴ O pai de Allan foi contatado, mas, por motivo de trabalho, não pôde comparecer à entrevista.

⁵ É o exame do Potencial Evocado Auditivo do Tronco Encefálico e tem por objetivo avaliar a integridade funcional das vias auditivas nervosas, desde a orelha interna até o córtex cerebral. Com ele é possível determinar se existe ou não perda auditiva, assim como precisar seu tipo e grau. Caso exista perda auditiva é possível saber se ela é decorrente de lesões na cóclea, no nervo auditivo ou no tronco encefálico. É um teste indolor não invasivo que pode ser realizado em crianças e adultos, utilizado também para monitoramento das funções mencionadas em pacientes em estado de coma. São colocados fones para que o paciente receba os sons e pequenos eletrodos que irão registrar os impulsos elétricos gerados como reação aos estímulos sonoros recebidos. O paciente deverá estar deitado, o mais relaxado possível. Em crianças, o exame é realizado durante o sono. Disponível em: <http://www.cemahospital.com.br/especialidades-otorrino-exames/?eFh4fDc5>. Acesso em: 15 abr. 2013.

A surdez de Allan parece ser de ordem genética, visto que não se trata de um único caso na família. Duas de suas primas apresentam graus distintos de perda auditiva, sendo um dos casos, como o de Allan, uma perda severo-profunda. Entretanto, o aspecto genético apontado neste caso é simplesmente uma suposição familiar, nada havendo sido comprovado, pois, de acordo com a mãe, “foram dois casos, mas bem diferentes, minha gestação foi bem tranquila, já a da prima, não foi. Acreditamos que seja genético por conta desse caso na família” (Mãe de Allan, em entrevista, 15/04/2013).

O caso desse menino despertou nossa inquietação, por se tratar de uma criança surda inserida em uma escola regular e, sobretudo, pelo histórico de idas e vindas até a conquista do Implante Coclear (IC).

Quando detectada a surdez de Allan, seus pais começaram a procurar algum tipo de tratamento médico que pudesse, de alguma forma, amenizar sua condição de surdo. Após inúmeras pesquisas, optou-se pelo IC, com o qual Allan teria a possibilidade de ouvir.

Como em Rondonópolis, sua cidade natal, não havia profissionais especializados na área, a família buscou ajuda na capital. Porém, nada conseguiram, partindo diretamente para o interior de São Paulo, na cidade de Bauru, onde já havia vários estudos nesta área, além de um número significativo de crianças surdas implantadas. Entretanto, novamente, nada conseguiram. O sonho parecia cada vez mais distante, porém os pais de Allan não hesitaram em momento algum, sempre buscando informações e/ou recomendações médicas que pudessem conduzi-los ao tão sonhado IC.

Enfim, foi na cidade de Natal – RN que conseguiram, por meio do Sistema Único de Saúde (SUS), a cirurgia para o implante coclear bilateral, conhecido como “ouvido biônico”, bem como a manutenção do aparelho implantado. A cirurgia foi realizada no dia 28 de outubro de 2008, no Hospital do Coração (OTOCENTRO), pelo Dr. Rodolfo Penna Lima e sua equipe. Na ocasião da cirurgia Allan estava com quatro anos de idade.

Ensino de surdos: possibilidades para alfabetização?

Para análise da questão proposta, verificou-se a produção escrita desenvolvida por Allan, criança surda em fase de alfabetização, inserida em sala de aula regular. Os dados abaixo revelam eventos de sua escrita, analisados a partir das seguintes categorias: 1) Apropriação de escrita em sala de aula; 2) Apropriação de escrita no espaço AEE; 3) Apropriações ortográficas da Língua Portuguesa.

A seguir, são reproduzidos episódios que revelam momentos de produção da escrita de Allan, nos quais seus professores, tanto da sala de aula regular, quanto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), tentam mediar o momento pedagógico para a execução das atividades propostas.

Episódio – 01 (Allan) Concurso de desenhos

Professora: *Boa tarde, crianças, vamos ficar em silêncio, não perceberam, estamos com visita! Entrem (convidando os idealizadores do concurso de desenhos), fiquem à vontade, viu? Crianças, eles têm uma surpresa para vocês, prestem atenção!*

(Allan inquieto querendo saber do que se trata)

Professora: *Sente no seu lugar!*

(Apontando com o dedo em direção à carteira de Allan)

Convidados: *Boa tarde, tudo bem? Então, somos representantes (de um estabelecimento comercial do município) e estamos organizando um concurso de desenhos. Vocês deverão registrar nesta folha algum ponto turístico da cidade, algum local que gostem e/ou ache bonito, ok? Os melhores desenhos serão premiados, então, caprichem!*

(As crianças começaram a aplaudir, gritar e pular de felicidade. Allan, sem saber do que se tratava, fazia o mesmo; ao observar o comportamento dos colegas, imitava-os).

Professora: *Todos entenderam?*

Crianças: *SimmMMM!!!*

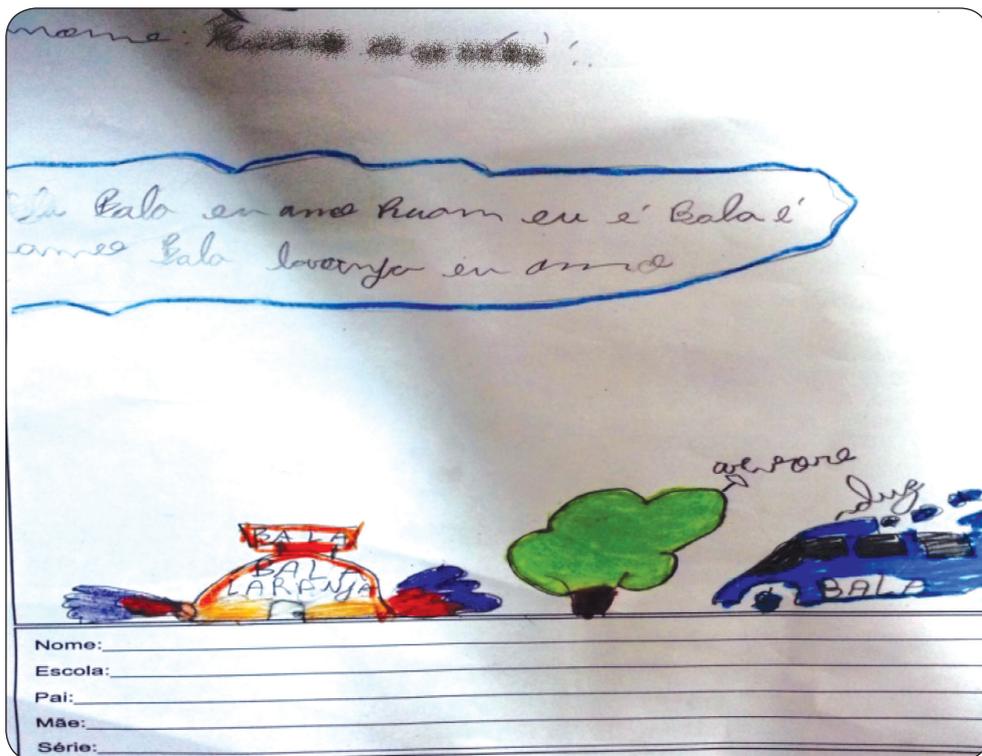
Professora: *Vocês terão até a hora do recreio para terminar o desenho...*

(Allan recebe a folha, olha de um lado para o outro, levanta para apontar o lápis próximo ao lixeiro, senta em sua carteira e começa a trabalhar).

A professora indica a data na lousa e, em seguida, se aproxima da carteira de Allan e diz:

Professora: *Você tem que desenhar (apontando o dedo na folha que está sobre a mesa de Allan) uma paisagem bem bonita de Rondonópolis, um lugar que você gosta muito de passear, brincar. Entendeu?* (Comunicação oral)

(Allan balança a cabeça afirmando que entendeu a atividade e sozinho inicia sua produção):

Figura 01 – 17/04/2013 (Concurso de desenhos – Allan)

A atividade acima, representada pela figura (1), realizada no dia 17/04/2013, tinha como objetivo inicial a intenção de que os alunos produzissem desenhos livres, os quais, em seguida, seriam analisados, elegendo-se os melhores/destaques para uma premiação. Tratava-se de um concurso de desenhos, proposto por um estabelecimento comercial do município de Rondonópolis – MT, em parceria com a escola, no qual os alunos teriam o privilégio de registrar as belezas da cidade, enfim, algo que pudesse, de alguma forma, representá-la.

Como se vê, pelo “simples” fato da evidente falta de comunicação, Allan, sem entender a proposta da atividade, começa, de modo agitado, a olhar para os lados, em busca de compreender, por meio das produções de seus colegas, o que deveria registrar na folha. Nessas condições, o garoto começa a dar formas a sua atividade. De tal modo, em seu desenho (figura 01), a criança faz uma relação entre imagem e escrita, deixando claro que percebe uma necessidade de exemplificar os fatos: a função instrumental de demonstrar que aprendeu a escrever o que lhe ensinaram. Porém, sua escrita não está totalmente relacionada a uma tarefa escolar, mas com a função pessoal e interacional, sentindo ele a necessidade de traduzir seu desenho em escrita alfabética, na tentativa de uma possível interação com a professora, assim, expressando seus sentimentos.

Para quem não conhece a natureza da escrita dos surdos, os graus de acessibilidade e as péssimas condições do ensino imposto declaram a incapacidade da progressão escolar dessas crianças, potencializando a deficiência, a dificuldade de aprendizagem e, mormente, fortalecendo um discurso totalmente equivocado acerca da surdez (GÓES, 2002).

Na análise do registro (figura 01), observa-se que Allan ainda não tem domínio dos recursos coesivos da língua escrita, contudo já os utiliza como acha mais conveniente. Não se pode negar o nível desmedido de tamanha inteligência. Diante da obscuridade dos fatos, o garoto cria mecanismos de comunicação que dão forma ao seu pensamento e traduzem sua condição escolar fragmentada e descontextualizada diante da diferença.

A escrita no espaço do Atendimento Educacional Especializado

O trabalho desenvolvido nas escolas regulares, por meio do AEE, preconiza, para o aluno com surdez, um trabalho direcionado às suas necessidades diferenciais, em um período adicional de horas diárias e/ou semanal de estudo, indicado para execução do ensino. Contudo, para que o trabalho com alunos surdos tenha algum êxito, além das questões do ambiente das salas, da interação/comunicação, Damázio (2007, p. 26 -27), ao estudar a organização do ambiente AEE para o atendimento de surdos, nos diz que, para o aluno com surdez obter resultados significativos no processo de ensino e aprendizagem, deverá ser observado por todos os profissionais que, direta ou indiretamente, trabalham com ele. Esses profissionais devem, pois, estar atentos aos aspectos de socialização, cognição, linguagem, afetividade, motricidade, aptidões, interesses, habilidades e talentos. Na continuação, Damázio ressalta a importância dos registros das observações, a partir de dados colhidos ao longo do processo, além de avaliá-los relativamente na perspectiva de uma possível análise do desenvolvimento e/ou desempenho de cada um deles.

Em visita à sala de AEE, a qual Allan frequenta, foi possível observar alguns eventos de escrita e/ou do ensino (inicial) lá desenvolvidos. Para Allan, o atendimento AEE se dá às terças-feiras, das 7h às 11h. Desse modo, o AEE se estabelece no contraturno do ensino regular. Isso justifica o atendimento à criança no período matutino.

Episódio - 02 (Allan), produção textual - momento AEE

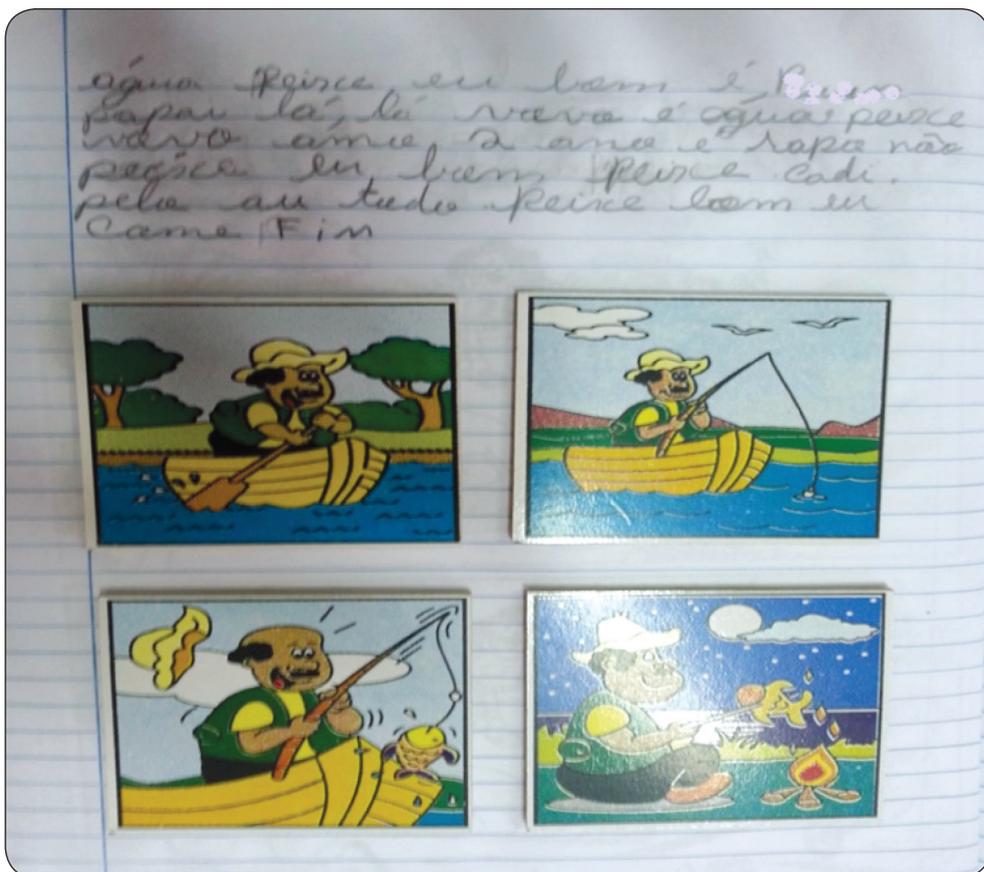


Figura 02 - 07/05/2013 (produção AEE)

A imagem representada pela figura (02) tinha como objetivo uma construção textual livre, a partir das imagens acima selecionadas. Contudo, em relação à produção de Allan, aparentemente, trata-se de um texto totalmente sem nexo, composto por palavras soltas, sem nenhuma informação.

Como a atividade foi conduzida na sala multifuncional (AEE), houve um acesso mais próximo do pesquisador ao aluno. Assim, sobre o texto, por meio da Língua de Sinais, foi feita a seguinte pergunta: Do que se trata esse texto?

Em resposta, Allan esclareceu⁶ que

Fomos pescar, eu, meu pai e meu avô.

Chegamos ao rio, e vi dois peixinhos e, rapidamente, mostrei para o meu pai e meu avô.

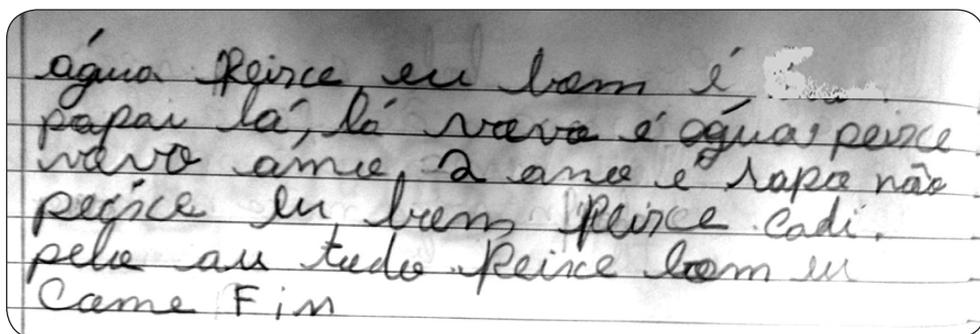
- Olha lá, tem dois peixinhos...

⁶ Trata-se da tradução das sentenças registradas e/ou realizadas pela criança imediatamente após o término da produção no espaço AEE.

Meu avô respondeu:
– Não, Allan, isso não é peixe, são sapos (girinos).
Entendi que não eram peixes e novamente perguntei:
– Mas onde estão os peixes?
Ninguém me respondeu...
Pescamos e comemos alguns peixes.

Vale ressaltar que, mesmo sem muito acesso à língua de sinais, Allan sinaliza perfeitamente. Seus sinais exibem clareza e informam espontaneamente o assunto desejado. Claro que o texto acima foi transcrito na Língua Portuguesa, conforme o entendimento deste pesquisador, para facilitar a comparação com a análise da imagem que, visivelmente, registra os acontecimentos por ele sinalizados.

Figura 03 – 07/05/2013 - Recorte da figura 02.



É interessante observar que há diversos elementos no texto escrito que se fazem presentes na narrativa em LIBRAS. Percebe-se que o uso da língua de sinais, mesmo proibida, serve como arcabouço nas construções de Allan. Nesse sentido, são importantes as palavras de Quadros (2008, p. 25):

[...] a Educação Especial, quando se aproxima das necessidades linguísticas, culturais, sociais das pessoas revisando permanentemente o seu papel e sua responsabilidade com a inclusão, dá um passo positivo na tarefa imensa de reverter os quadros dramáticos de exclusão social.

É bem verdade que nos textos de Allan estão ausentes conectivos e pontuação, porém, ao entender seu significado, torna-se possível associá-los a produções bem próprias da escrita de crianças surdas. Assim, sobre o modo como o surdo articula a escrita textual, baseado nas proposições de Vygotsky e Bakhtin, assume-se, nesta dissertação, a postura de que somente por meio da língua(gem) e da relação social é possível a significação do mundo pelo sujeito.

Em relação ao ensino da escrita, mais especificamente, Brochado aponta para o papel dos sinais, que permitem consolidar o interesse pela escrita e fundamentar a compreensão de suas características e funções sociais. Cabe reiterar que esse papel não está restrito à viabilização de uma atividade de tradução do texto escrito e vice-versa. De fato, ocorre um jogo de “interpretação e explicitação de significados do texto com base nos sinais”, mas, para além disso, “é em sinais que as crianças conversam, corrigem-se, negociam e elaboram sobre a escrita” (BROCHADO, 2003, p. 316).

De acordo com Vygotsky, a comunicação e o desenvolvimento intelectual iniciais da criança são estimulados pelo adulto e por outras crianças, conduzindo-a em seu processo de construção da linguagem. Sabe-se que essa construção acontece por meio da interação, por meio de um contínuo e efetivo processo de trocas de informações entre a criança e seus pais/responsáveis. Cada criança constrói seu próprio aprendizado num processo que vai do externo ao interno, baseado em experiências de fundo psicológico. Sobre isso Vygotsky (2001, p. 94) diz que

[...] uma característica essencial da aprendizagem é que ela cria a zona de desenvolvimento proximal; isto é, a aprendizagem desperta uma variedade de desenvolvimentos internos, que só tem condições de funcionar quando a criança está interagindo com pessoas em seu ambiente e colaborando com seus colegas. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte do desenvolvimento independente da criança.

Conforme o extrato, verifica-se que Vygotsky observa a linguagem a partir de uma visão social, relacionando a linguagem à formação das funções psicológicas superiores. Isso implica que a formação de conceitos é efeito de atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas fazem parte. Entretanto, todas essas partes, tais como associação, atenção, formação de imagens, inferência ou tendências determinantes, são insuficientes sem o uso do signo ou da palavra, como meio pelo qual são conduzidas as operações mentais.

Recorrendo novamente à literatura, vê-se, por exemplo, que as características particulares da escrita do surdo mais citadas na literatura são: apoio na estrutura gramatical da LIBRAS ou português sinalizado, sendo que a construção frasal geralmente é topicalizada⁷, não obedecendo à ordem padrão do português (sujeito, verbo, objeto, complemento); ausência de elementos gramaticais (plural, artigo, preposições, conjunções); dificuldade de coesão textual, entre outros (GESUELI, 1998; GÓES, 2002).

⁷ Ou seja, aquilo que se quer destacar é deslocado para o início da sentença (Água-peixe-eu).

Tais considerações despertaram outras questões que permaneceram latentes durante toda esta análise, a saber: a que tipo de práticas escolares os indivíduos surdos são submetidos em seu processo de aprendizagem? Que fatores podem determinar o sucesso ou fracasso escolar do surdo, uma vez que as dificuldades existem sempre, antes mesmo de seu ingresso na escola?

Apropriações Ortográficas

Para demonstrar a possibilidade de apropriação da língua oral escrita pelos sujeitos surdos, é apresentado abaixo um quadro contendo os acertos ortográficos referentes às produções de Allan, mesmo diante das dificuldades percebidas.

Quadro 2 – Acertos ortográficos de Allan.

Atividades	Fig-01 (17/04/13)	Fig-02 (07/05/13)
<p>Acertos ortográficos</p> <p>(Allan)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bala • Eu • Amo • Laranja • Árvore • Luz 	<ul style="list-style-type: none"> • Água • Peixe • Eu • Bom • Papai • Lá • Amo • Ano • Sapo • Não • Pelo • Tudo • Come • Fim

Fonte: Dados da pesquisa (Produções de Allan – 08 anos/3ª fase do Primeiro Ciclo).

As produções de Allan evidenciam que poucas são as palavras por ele utilizadas que fogem à norma padrão da Língua Portuguesa, mostrando que o aluno quase não erra na ortografia, sendo necessário apenas um trabalho mais profundo com ênfase na coerência e coesão textual.

Igualmente, nas produções representadas pela figura 02 e 03, ao observar o texto escrito associado às imagens, verifica-se certa coerência em relação às outras produções. Trata-se de um momento que oportuniza a reflexão, a curiosidade e a compreensão do universo da escrita. Assim, pelo uso da língua de sinais, Allan consegue expressar a ideia geral do que “tentou” registrar, ou seja, a escrita, neste momento, passa a ter significado, marca o tema da informação, destaca a ideia principal, além de reconhecer, através da palavra “fim”, onde começa e termina o texto.

Vale ressaltar que as produções de maior destaque foram construídas no espaço AEE e que toda a informação textual foi, igualmente, representada por meio da língua de sinais. Portanto, sobre o contato inicial de surdos com a escrita, Fernandes (2006, p. 9) afirma que,

no caso dos surdos, a leitura não ocorrerá recorrendo às relações letra-som (rota fonológica). Desde os primeiros contatos com a escrita, as palavras serão processadas mentalmente como um todo, sendo reconhecidas em sua forma ortográfica (denominada rota lexical), serão fotografadas e memorizadas no dicionário mental se a elas corresponder alguma significação. Se não houver sentido, da mesma forma não houve leitura.

A respeito da importância do aprendizado da escrita, já nos anos iniciais de escolarização, Vygotsky afirma: “[...] a experiência mundial demonstrou que a aprendizagem da escrita é uma das matérias mais importantes da aprendizagem escolar em pleno início da escola, que ela desencadeia para a vida o desenvolvimento de todas as funções que ainda não amadureceram na criança” (VYGOTSKY, 2001, p. 33).

A questão do acesso à língua de sinais é, então, essencial no atendimento educacional à criança com surdez, servindo como suporte para a aquisição da habilidade de escrever. Qualquer ação pedagógica precisa considerar a condição linguística desse tipo de aluno e oferecer-lhe a Libras como forma de acesso. Todavia, isso não é observado em várias experiências escolares em cujas salas de aula atuam profissionais com domínio parcial da LIBRAS (LEBEDEFF, 2010; QUADROS, 2008).

Destarte, é possível mencionar que as dificuldades enfrentadas pelos surdos no aprendizado da leitura e escrita não têm relação com a surdez, pois “as dificuldades de abstração, quando existem, relacionam-se com experiências linguísticas e escolares insatisfatórias”. Não há, pois, nenhuma limitação cognitiva inerente à surdez, uma vez que “as conclusões distorcidas vem sendo feitas há muito tempo” (BOTELHO, 2002, p. 53).

Dessa forma, a língua escrita é um recurso semiótico capaz de impulsionar positivamente o desenvolvimento do pensamento, motivo pelo qual é imprescindível para o registro, sistematização e armazenamento de ideias, valores, conceitos, formas de ser e agir. É também um canal aberto ao conhecimento, por meio da prática da leitura. Por conseguinte, levar a termo uma proposta educacional que não consegue tornar os aprendizes surdos competentes no manejo da leitura e da escrita é impor-lhes uma condição desvantajosa em relação aos educandos ouvintes.

Considerações finais

Após análise do universo educacional dos sujeitos surdos, é possível compreender que a surdez ultrapassa os limites biológicos para ser entendida de forma ampla, histórica e social, não a partir de uma visão unidirecional,

mas de olhares múltiplos sobre vários aspectos, buscando uma compreensão capaz de representar de forma mais abrangente os seus significados em diferentes momentos históricos e conjunturais. Sendo assim, é importante situar Skliar (1998, p.13), que a define como “uma diferença construída histórica e socialmente, efeito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e representações compartilhadas entre os surdos”.

Neste estudo, em específico, foram identificadas pelo menos três características que singularizam o modo pelo qual crianças surdas, em fase de alfabetização, realizam ensaios capazes de conduzi-las à significação e conquista da escrita.

A primeira característica identificada relaciona-se aos registros pictográficos, surgindo como presença marcante e incontestável nas produções de crianças surdas como formas de comunicação/expressão. De acordo com Silva (2008), os desenhos cumprem o papel de eficientes instrumentos simbólicos, capazes de levar a criança surda a recuperar a imagem mental de conteúdos registrados. O registro pictográfico, para a criança surda, tem caráter durável, que “resiste e se sobrepõe aos conhecimentos acerca da escrita convencional, adquiridos por meio do ensino formal” (SILVA, 2008 p. 203).

A segunda característica, apreendida por meio desta investigação, está fundamentada no uso da língua de sinais como arcabouço linguístico para a aquisição da língua escrita por crianças surdas. Basso, Strobel e Masutti (2009) abordam que o ensino da língua de sinais é uma proposta com fins definidos: o aluno surdo que adquire e aprende a língua gestual no início de sua escolarização – educação infantil e primeira etapa do ensino fundamental – é aquele que terá experiências e competência linguística suficiente para não somente acessar o conhecimento, mas, também, transformar esse conhecimento de forma crítica e ativa. E mais do que isso: a língua de sinais é a língua por meio da qual as identidades surdas são constituídas e a cultura surda se manifesta. Desse modo, os eventos apresentados neste estudo, quando mediados a partir da língua de sinais, esclarecem e confirmam tal afirmativa.

A terceira e última característica observada foram os acertos ortográficos apresentados nas produções de Allan, mesmo diante de toda a dificuldade em estabelecer comunicação. Independente de metodologias de ensino realmente eficazes, de espaço verdadeiramente acessível, assim como de pais adeptos da língua de sinais ou da importante presença do intérprete de LIBRAS, Allan escreve. Mais que isso, seu modesto vocabulário não está jogado ao acaso, nem tampouco solto ao vento, suas poucas palavras têm significado. Allan escreve a seu modo, mas escreve. Isso é o que verdadeiramente importa. Evidentemente que o espaço AEE, como já citado, possibilita muito mais tal aprendizado, em se tratando de um atendimento que vem totalmente ao encontro das diferentes necessidades de cada aluno, o que favorece grandemente o processo de ensino e aprendizagem de crianças com algum tipo de limitação.

Portanto, uma mudança de pensamento frente ao universo dos surdos é extremamente necessária e ela pode ser iniciada com a desconstrução dos estereótipos que envolvem a surdez, atribuindo-lhe características que não condizem com ela. Dessa forma, é dada, não só aos surdos, mas também aos ouvintes, uma chance de ressignificação da surdez, garantindo àqueles a possibilidade de um “desenho universal” (CHACON, 2004, p. 243) efetivamente inclusivo à comunidade surda.

Referências

- BASSO, I. M. D. S.; MASUTTI, M; STROBEL, K. L. *Metodologia de Ensino de Libras – L1*. Florianópolis: Centro de Comunicação e Expressão, 2009.
- BOTELHO, P. *Linguagem e letramento na educação de surdos: ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- BOTELHO, P. *Segredos e silêncios na educação dos surdos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- BROCHADO, S. M. D. *A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira*. Assis: UNESP, 2003. (Tese de doutorado).
- BUENO, J. G. S. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M. A.; SILVA Jr., C. A. (orgs.) *Formação de educadores e avaliação educacional*. São Paulo: UNESP, 1999.
- CHACON, M. C. M. Formação de recursos humanos em educação especial: resposta das universidades à recomendação da portaria nº 1.793. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, Set-Dez. 2004, v. 10, n. 3, p. 312-226.
- DAMÁZIO, M. F. M. Educação escolar inclusiva para pessoas com surdez na escola comum – questões polêmicas e avanços contemporâneos. In: *Ensaaios Pedagógicos: Construindo Escolas Inclusivas*. Brasília: Ministério da Educação, 2005.
- FERNANDES, S. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. SKLIAR, C. (org.). Porto Alegre: Mediação, 1999.
- FERNANDES, S. *Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios*. Curitiba: UFPR, 2003. (Tese de doutorado)
- FERNANDES, S. *Práticas de Letramento no contexto da educação bilíngue para surdos*. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2006.
- GESUELI, Z. M.; GÓES, M. C. R. A língua de sinais na elaboração da criança surda sobre a escrita. *Educação online*. Disponível em: www.educacaoonline.pro.br. Acesso em: 04 jun. 2013.
- GLAT, R. Inclusão total: mais uma utopia? *Revista Integração*, Brasília, ano 8, n. 20, p. 26-28, 1998.
- GÓES, M. C. R. de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico/cultural. In: OLIVEIRA, M, K, SOUZA, D, T; REGO, T. C. (orgs). *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114.

- LEBEDEFF, T. B. A educação dos surdos na região do planalto médio rio-grandense: uma problematização das condições linguísticas e de escolarização. In: *REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 33, 2010, Caxambu. Rio de Janeiro: ANPED, 2010.
- LODI, A. B. C. *Uma escola, duas línguas letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D. *Pesquisas em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2003.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e Letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.
- QUADROS, R. *Inclusão: R. Educ. esp.*, Brasília, v. 4, n. 1, p. 21, jun. 2008.
- SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. *Metodologia de pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.
- SILVA, T. S. A. *A aquisição da escrita pela criança surda desde a educação infantil*. Tese de doutorado – Programa de Pós graduação em Educação / UFPR, Curitiba, 2008.
- SKLIAR, C. (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- SKLIAR, C. (org.). *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.
- SKLIAR, C. A pergunta pelo outro da língua; a pergunta pelo mesmo da língua. In: LODI, A. B. C.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. (orgs.). *Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.
- _____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. 11. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- YVGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores*. São Paulo, Martins Fontes, 1998.
- _____. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, Alexander et alii. *Psicologia e pedagogia*. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1991.