

## Reflexões sobre a aquisição da escrita da língua portuguesa por criança surda usuária da Língua Brasileira de Sinais

*Reflections on the acquisition of written Portuguese language by a deaf child that uses Brazilian Sign Language*

**MARIA CRISTINA DA CUNHA PEREIRA**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP – e linguista da Escola Bilíngue de Educação Básica para Surdos da Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação – DERDIC – PUCSP. E-mail: [mccphy@gmail.com](mailto:mccphy@gmail.com)

**RESUMO:**

Este trabalho apresenta reflexões sobre a aquisição da escrita da língua portuguesa por uma criança surda, filha de pais ouvintes, ao longo da educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. A criança adquiriu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) na escola na interação com adultos surdos e ouvintes. Visando à aquisição da escrita, a criança foi inserida, desde a Educação Infantil, em práticas discursivas escritas, mediadas pela língua de sinais. A análise de produções

**ABSTRACT:**

This paper presents reflections on the acquisition of the written Portuguese language by a deaf child of hearing parents, throughout preschool and early elementary school. The child acquired Brazilian sign language at school, interacting with deaf and hearing adults. Aiming the acquisition of writing, the child was inserted in discursive practices involving written language, mediated by sign language. The analysis of written productions of the child shows a similar process to the observed in hearing children, although

escritas da criança evidencia um processo semelhante ao observado em crianças ouvintes, embora os resultados sejam diferentes devido ao fato de ela ter usado a visão para elaborar suas hipóteses sobre o funcionamento linguístico-discursivo da língua portuguesa escrita.

the results are different due to the fact that she used vision to develop her hypothesis about linguistic-discursive functioning of written Portuguese language.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aquisição da Escrita por Criança Surda. Escrita e Surdez. Ensino da Escrita para Surdos.

**KEYWORDS:** Writing Acquisition by Deaf Children. Writing and Deafness. Teaching Writing for the Deaf.

---

## Introdução

O ensino da escrita para alunos surdos sempre esteve fundamentado nas mesmas concepções adotadas para os ouvintes. Isto se explica, em grande parte, pela concepção de surdez e de pessoa surda que até recentemente predominou na educação de surdos no Brasil.

Com base na concepção clínico-patológica, a surdez era (e ainda é para muitas pessoas) considerada patologia, deficiência, e as pessoas surdas, deficientes. Para tornar as pessoas surdas menos deficientes, ou mais próximas dos ouvintes, considerados normais, procedia-se à colocação de aparelho de amplificação sonora individual, seguida de treinamento auditivo intensivo. O aproveitamento dos restos auditivos conduziria a uma fala melhor e afastaria os surdos do grupo das pessoas com deficiência (SKLIAR, 1997).

Na educação, predominava a abordagem oralista de exposição à língua portuguesa, segundo a qual os alunos surdos deveriam se comunicar exclusivamente por meio da fala e da leitura orofacial, ou seja, dos movimentos dos lábios e dos músculos da face. Para isso, muito tempo era despendido em treinamento auditivo e de fala.

Ainda que alguns alunos alcançassem um nível satisfatório na recepção e na produção da linguagem oral, a maior parte apresentava apenas fragmentos da língua portuguesa. Com esse conhecimento fragmentado, os alunos surdos eram inseridos no aprendizado da modalidade escrita.

### **Ensino da escrita para alunos surdos**

No ensino da escrita para os alunos surdos, assim como aconteceu com as crianças ouvintes, adotava-se a concepção tradicional, segundo a qual a escrita é considerada transcrição gráfica das unidades sonoras. Seu ensino é tarefa da escola, cabendo ao professor conduzir o processo de alfabetização. Para isso, treinavam-se os fonemas, as sílabas e os vocábulos que seriam posteriormente trabalhados na escrita, visando ao estabelecimento da relação fonema-grafema.

O professor selecionava palavras que contivessem as sílabas que ele queria focalizar e estas eram trabalhadas, primeiramente na forma oral, quase sempre com apoio do concreto, e depois por escrito, com apoio de figuras. Essas palavras eram posteriormente combinadas em estruturas frasais, inicialmente simples, e depois cada vez mais longas e morfossintaticamente mais complexas. Por meio de exercícios de substituição e de repetição, esperava-se que os alunos memorizassem as estruturas frasais trabalhadas e as usassem. Quando apresentavam textos, os professores geralmente simplificavam o vocabulário e as estruturas sintáticas utilizadas, visando facilitar a compreensão dos mesmos pelos alunos.

Convém lembrar que, por nascerem geralmente em famílias ouvintes, que não usam a língua de sinais, as crianças surdas, filhas de ouvintes, chegam à escola, na maioria das vezes, sem uma língua constituída, seja ela a de sinais ou a portuguesa. Por falta de uma língua partilhada na família, estas crianças têm pouco acesso às conversações que ocorrem em casa, no dia a dia, assim como às narrativas de histórias tradicionais, que são passadas de geração a

geração e de outras atividades que envolvem linguagem. É comum, também, que as crianças surdas, filhas de pais ouvintes, sejam privadas do prazer de participar de atividades que envolvem livros ou outros materiais escritos.

Com conhecimento de língua restrito, expostos a materiais empobrecidos de leitura, na escola, e inseridos em práticas mecânicas de ensino da língua portuguesa, as dificuldades de leitura e de escrita dos alunos surdos eram tão acentuadas que passaram a ser consideradas características da surdez. Os surdos foram, então, representados como incapazes de atribuir sentido à leitura e de constituir sentido na escrita.

Nas últimas décadas, tem-se observado uma tendência de mudança na concepção de surdez e, conseqüentemente, de surdo. Em vez de deficiência, a surdez tem sido concebida por um número cada vez maior de adeptos como diferença, caracterizada principalmente pela forma de acesso ao mundo: pela visão, em vez de pela audição, como acontece com os ouvintes. Nessa concepção, conhecida como socioantropológica, os surdos fazem parte de uma comunidade minoritária que partilha uma língua de sinais, valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios (SKLIAR, 1997). O acesso ao mundo pela visão inclui o direito à língua de sinais, que, por ser visual/gestual, não oferece dificuldade para ser adquirida pelos surdos.

Mesmo reconhecendo a importância da língua de sinais para os alunos surdos, constata-se, ainda, no discurso de muitos educadores, a preocupação com o estabelecimento da relação fonema-grafema como pré-requisito para o aprendizado da escrita.

Ao se referir às crianças ouvintes, Ferreiro (1995) afirma que, ao se conceber a escrita como transcrição de unidades sonoras em unidades gráficas, a discriminação perceptiva (visual e auditiva) é colocada em primeiro plano. Segundo a autora, o pressuposto subjacente a essa 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 simples transcrição do sonoro para o visual.

Considerando que os alunos surdos têm sérias restrições na discriminação auditiva, não há como explicar a ênfase na oralidade no ensino da escrita. Essa ideia é corroborada por Fernandes (2006, p. 132), para quem “a alfabetização, em sua acepção estrita, não é uma realidade tangível para os surdos, simplesmente porque a codificação e a decodificação pressupõem a habilidade de reconhecer letras e sons”.

A transferência de práticas adotadas com alunos ouvintes para o ensino de crianças surdas é também criticada por Svartholm (1998). Para a autora, o ensino da escrita para crianças surdas tem de levar em consideração o que é específico dessas crianças, isto é, que elas não podem ouvir. O fato de a maioria das crianças surdas não evoluir o suficiente no desenvolvimento da fala para que possam adquirir a escrita de forma semelhante e na mesma época das crianças ouvintes tem sido desconsiderado.

## **1. Aquisição da escrita pela criança**

Ao se referir à aquisição da escrita por crianças ouvintes, Lemos (1998) chama a atenção para o caráter irreversível da transformação pelo simbólico, que se opera quando aprendemos a ler e a escrever. Segundo a autora (p. 17), “uma vez transformados pela escrita em alguém que pode ler ou escrever, não é possível subtrairmo-nos ao seu efeito, nem concebermos qual é a relação que aquele que não sabe ler tem com esses sinais que, para nós, apresentam-se como transparentes”. A seu ver, é talvez essa operação que leve a escola a supor que a escrita se torne transparente pela simples apresentação ou exposição de relações entre letras e sons, quer sob a forma de palavras quer de textos.

O reconhecimento de que a criança dispõe de um saber sobre a escrita antes de sua entrada na escola e de que este saber foi

construído na sua participação em práticas sociais em que a escrita ganha sentido confere ao professor uma tarefa diferente do “ensinar a ler e a escrever” (LEMOS, 2001). O processo de aprendizagem não está mais centrado na relação da criança com o que o professor sabe sobre a escrita, mas na sua participação efetiva em atividades em que ler e escrever estão inseridos e fazem sentido.

O professor deixa de ser o transmissor de conhecimento sobre a escrita para se tornar mediador da relação da criança com a escrita. No papel de mediador, em vez de partir do que ele sabe sobre a escrita, cabe ao professor investigar o que o aluno sabe para, então, construir sua mediação e sua participação no aprender da criança. Segundo Mayrink-Sabinson (1998), é o adulto letrado quem atribui intenções e interesses à criança, orienta sua atenção para aspectos da escrita, recortando-a e tornando-a significativa. Ele é coautor, construtor das hipóteses sobre a escrita.

Ao tratar a aquisição da escrita, assim como a aquisição de linguagem em geral, como transformação ou mudança que se opera mediante o funcionamento simbólico, Lemos (1998) assume sujeito e objeto como efeitos desse funcionamento. Isso significa, para a autora, que não se trata de um sujeito que se apropria do objeto em certo ponto de seu percurso, mas que a cada ato/acontecimento de leitura/escrita refaz a relação nesse funcionamento. Segundo Lemos (1998), são os diferentes modos de participação nas práticas discursivas orais que permitem que a criança construa, desde cedo, uma relação com a escrita enquanto prática discursiva e enquanto objeto. Para a mesma autora, assim como na aquisição da linguagem oral, os adultos não oferecem sílabas, palavras ou frases extremamente simplificadas, mas textos orais para que as crianças aprendam a falar. Também na aquisição da escrita deve se oferecer textos. Expostas a diferentes tipos de portadores de textos, seus efeitos são observados na escrita das crianças, inicialmente como fragmentos dos textos que lhes deram origem e, mais tarde, como produção própria. Nesse processo de ressignificação, que incidiria fundamentalmente sobre cadeias de textos-discursos e não sobre unidades

como palavras e sílabas, letras e fonemas, o papel do outro é, como na aquisição da linguagem oral, o de intérprete. Lendo para a criança, interrogando a criança sobre o sentido do que “escreveu”, escrevendo para a criança ler, o alfabetizado a insere no movimento linguístico-discursivo da escrita.

Borges (2006) analisou a aquisição da escrita por crianças ouvintes, expostas a um trabalho de alfabetização em que o texto, e não as palavras, sílabas ou frases, era a referência. A proposta se baseou na suposição de que a base alfabética poderia ser construída em encontros com textos, dirigidos prioritariamente pela busca de significados, sem ensino formal da relação da escrita com a oralidade.

A análise das primeiras produções das crianças observadas por Borges (2006) mostrou que, em meio a pseudopalavras, emergiam palavras previsíveis na língua portuguesa, bem como podiam ser reconhecidos fragmentos de enunciados como “recortados” dos textos-matriz. À medida que as crianças estabeleciam novas relações com textos, outras mudanças eram observadas na escrita delas.

## **2. Aquisição da escrita da língua portuguesa por crianças surdas**

A adoção da concepção interacionista, como proposta por Lemos (1998) e por Borges (2006), à análise do processo inicial de aquisição da escrita por crianças surdas implica assumir que, ao serem expostas a textos escritos em língua portuguesa, elas são submetidas ao funcionamento dessa língua.

Cabe ressaltar que, assim como acontece com as crianças ouvintes, quando começam a escrever, também as surdas devem contar com uma língua que lhes permita participar de interações comunicativas. Considerando-se que a surdez dificulta ou mesmo impede o acesso à língua portuguesa na modalidade oral, deve-se

propiciar às crianças surdas a aquisição da língua de sinais que, por ser visual-gestual, não lhes oferece dificuldade para ser adquirida.

Pesquisas sobre a aquisição das línguas de sinais (VOLTERRA & CASELLI, 1985; PETITTO, 1988; 1990, entre outros) evidenciam que as crianças surdas, filhas de surdos, a adquirem de forma semelhante e na mesma época em que as crianças ouvintes adquirem uma língua oral.

Com relação às crianças surdas, filhas de pais ouvintes, geralmente chegam à escola sem uma língua adquirida, uma vez que a língua oral usada pela família lhes é inacessível, e a língua de sinais, que lhes é acessível, é frequentemente desconhecida pela família. Diante desse cenário, cabe à escola propiciar condições para que adquiram a língua de sinais, preferencialmente na interação com adultos surdos, usuários dessa língua. Pereira e Nakasato (2002) analisaram o uso da Libras por crianças surdas, na faixa etária de quatro a seis anos, expostas a ela desde os três anos na interação com adultos surdos, em uma escola para surdos, e concluíram que, ainda que tenham sido inseridas na Libras somente quando ingressaram na escola, as crianças surdas, filhas de pais ouvintes, sofreram os efeitos desta língua em um processo semelhante ao observado em crianças ouvintes ou em surdas, filhas de pais surdos.

Em estudos posteriores, Pereira e Nakasato (2004, 2011) analisaram narrativas de crianças surdas, filhas de pais ouvintes, que adquiriram a Libras na escola, na interação com surdos adultos, e constataram a presença não só de sinais e de expressões faciais, mas também do uso do espaço, do olhar e do movimento do corpo na articulação dos eventos. A comparação dos dados com os de aquisição de crianças surdas filhas de pais surdos, evidenciou que, embora a aquisição da Libras por crianças surdas, filhas de pais ouvintes, ocorra em condições diferentes das vivenciadas por crianças surdas filhas de pais surdos, o processo não difere e as crianças adquirem em curto espaço de tempo todos os recursos disponíveis na língua. Para isso, os autores ressaltam a importância de as



crianças surdas serem expostas a práticas discursivas na língua de sinais.

A Libras desempenha para as pessoas surdas as mesmas funções que uma língua oral para as ouvintes, o que significa que todas as situações que envolvem o uso de uma língua poderão ser vivenciadas pelas crianças surdas por meio da língua de sinais. Ela vai ter papel fundamental na aquisição da língua portuguesa, uma vez que vai possibilitar às crianças surdas conhecimento de mundo e de língua com base no qual poderão se basear na atribuição de sentido à leitura e à escrita, deixando de ser meras decodificadoras da escrita.

A aquisição da língua de sinais vai permitir que as crianças surdas vivenciem, com adultos sinalizadores, experiências ricas e prazerosas, como histórias infantis e outras formas de uso normal da linguagem escrita, como bilhetes, cartões, entre outras. Nessas situações, as crianças surdas terão contato com a língua portuguesa escrita que, por ser totalmente acessível à visão, é considerada fonte necessária para que possam constituir o seu conhecimento sobre a língua (PEREIRA, 2011).

Por meio da língua de sinais, as crianças surdas terão acesso ao conteúdo do texto. No entanto, é fundamental que elas possam visualizar o texto e que o professor estabeleça relações entre o texto escrito e o expresso na língua de sinais, uma vez que assim serão inseridas no funcionamento linguístico-discursivo da língua portuguesa e poderão elaborar suas hipóteses sobre a escrita.

Assim como para as crianças ouvintes, o objetivo do ensino da linguagem escrita para as surdas deve ser promover a compreensão e a produção de textos, e não de palavras e de frases isoladas, por isso a importância de se trabalhar muito bem o texto, inicialmente na língua de sinais.

A tarefa do professor é viabilizar o acesso dos alunos surdos ao universo dos textos que circulam socialmente e ensinar a produzi-los. Desta forma, o aluno surdo poderá aprender o sistema da língua, bem como ampliar seu conhecimento letrado.

A importância da língua de sinais para a aquisição da língua majoritária escrita por crianças surdas é apontada por Svartholm (1998), para quem traduzir, na língua de sinais, textos e mensagens escritas é uma base importante para a aprendizagem. A autora defende a leitura como ferramenta fundamental para a constituição do conhecimento da língua majoritária. Recomenda (SVARTHOLM, 2003) que se usem livros com as crianças surdas desde pequenas e sugere que o professor conte a história na língua de sinais, mostre as imagens e o texto escrito para que as crianças entendam que o texto expressa um significado. Por meio da “leitura” de contos na língua de sinais, da observação de vídeos, da aparição reiterada de certas estruturas sintáticas que figuram na literatura infantil, a criança surda vai progressivamente relacionando o significado do que percebe visualmente com as grafias que encontra no livro (MACCHI & VEINBERG, 2005).

Os alunos devem ser apresentados ao maior número possível de textos e o professor deverá ser capaz não somente de “traduzi-los” para a língua de sinais e vice-versa, mas também de explicar e explicitar características dos textos para as crianças. Tais explicações devem ser dadas em uma perspectiva contrastiva, na qual as diferenças e as semelhanças entre a língua de sinais e a língua majoritária escrita sejam esclarecidas. A ideia é explicar o conteúdo dos textos e mostrar como o significado é expresso nas duas línguas (SVARTHOLM, 1998). Essa prática serve de base para os alunos formularem suas hipóteses sobre o funcionamento das duas línguas.

As ideias de Lemos (1998) e de Borges (2006) sobre a aquisição da escrita por crianças ouvintes, bem como as de Svartholm (1998, 2003) sobre a importância da leitura de textos, intermediada pela língua de sinais, motivaram a realização deste trabalho. O objetivo é refletir sobre a aquisição da escrita por criança surda.

### **3. Metodologia**

Este trabalho é parte de uma pesquisa mais ampla que teve como objetivo acompanhar longitudinalmente o processo de desenvolvimento da escrita de alunos de uma escola bilíngue para surdos, em São Paulo, desde a Educação Infantil até o final do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Para este trabalho foram analisadas produções escritas de uma menina, filha de pais ouvintes, que ingressou na escola com 3 anos de idade.

Como a quase-totalidade das crianças surdas, filhas de pais ouvintes, a menina chegou à escola com alguma linguagem, desenvolvida na interação familiar, mas sem nenhuma língua adquirida, nem a Libras nem a língua portuguesa. Na escola, começou a ser exposta à língua de sinais na interação com adultos, surdos e ouvintes, em diálogos, relatos (de finais de semanas, de passeios) e narrativas de histórias, entre outras atividades comumente usadas com crianças pequenas. Por meio da língua de sinais, foi inserida, desde o início da escolaridade, em atividades que envolvem a escrita, como contação de história com base em livros infantis, textos instrucionais, como receitas e regras de brincadeiras, listas, cartazes, bilhetes, avisos, entre outros. Nessas atividades, a professora interpretava a escrita em Libras e, assim, a criança aprendeu desde cedo que um mesmo conteúdo pode ser expresso na língua de sinais e na escrita.

Além das atividades que envolvem a leitura, a criança, como todos os alunos da escola, foi inserida, desde o início do processo escolar, em atividades de escrita, como relatos de finais de semana, passeios e outros acontecimentos vivenciados dentro e fora da escola. A professora fazia papel de escriba, escrevendo em língua portuguesa o que as crianças contavam em Libras. Desse modo, elas eram expostas a textos nas duas línguas, a de sinais e a portuguesa.

À medida que as crianças manifestavam interesse, a professora explicava diferenças e semelhanças entre a forma de expressar as ideias nas duas línguas.

Cabe lembrar que a língua de sinais é visual/gestual, enquanto a língua portuguesa é oral/auditiva. Esse fato responde por diferenças tanto na produção de sinais/palavras, como na ordem dos elementos nas estruturas frasais, no uso do espaço, da expressão facial, entre outros aspectos. Tais diferenças são gradativamente apreendidas pelos alunos da escola por meio da leitura, mediada pela professora, usuária das duas línguas.

Os textos produzidos coletivamente e escritos pela professora na lousa eram lidos silenciosamente e interpretados na língua de sinais. Esses textos eram posteriormente digitados e serviam como material de leitura.

Após a leitura dos textos, a professora propunha alguma produção escrita que as crianças deveriam realizar individualmente ou em dupla.

A produção escrita pela criança era lida e a professora registrava, na língua portuguesa, a leitura de cada criança. Esta postura permitiu conhecer as hipóteses elaboradas pelas crianças.

No Ensino Fundamental, embora as professoras atuassem como escriba em muitos momentos, elas propunham atividades em que os alunos pudessem elaborar um texto sem ajuda. Esses textos possibilitavam a avaliação do que eles já sabiam sobre a língua portuguesa.

Tanto na Educação Infantil como nos primeiros anos do Ensino Fundamental, o objetivo do trabalho com a escrita era e continua sendo motivar os alunos a usar a língua portuguesa, razão pela qual não é feita nenhuma correção.

À medida que as crianças demonstrem interesse ou alguma dúvida, as professoras esclarecem-nas, sempre focalizando o funcionamento da língua. Não há, no primeiro ciclo do Ensino Fundamental da escola, preocupação com o ensino da gramática da língua portuguesa.

#### 4. Apresentação e análise dos dados

Com o objetivo de promover a reflexão sobre o processo de aquisição da escrita da criança-sujeito, foi selecionada uma produção escrita de cada série escolar para ser apresentada e analisada neste trabalho. O objetivo foi ilustrar os avanços da criança na sua relação com a língua portuguesa.

O primeiro exemplo foi produzido em 2005, quando a criança tinha 5 anos de idade e cursava a Educação Infantil.

##### *Exemplo 1 – 24/3/2005*

Cada criança contou algo que fez no fim da semana e a professora escreveu em língua portuguesa, na lousa, o que cada uma relatou na língua de sinais. Depois, foi pedido que desenhassem o que haviam feito no fim da semana e escrevessem sobre o que desenharam.



Atendendo à solicitação da professora, a menina representa, por meio do desenho, o seu fim de semana e na parte inferior do seu desenho escreve a sílaba inicial do seu nome. Vale notar que a criança escreve seu nome no local em que comumente a professora identifica o nome da criança que o produziu.

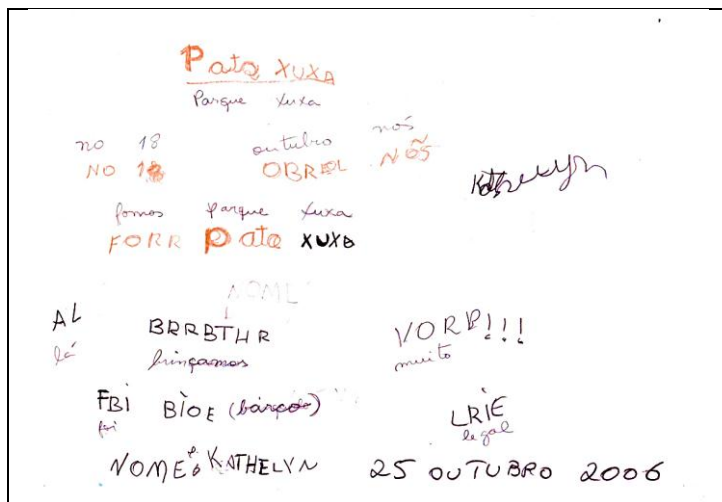
Acima do desenho, observam-se rabiscos e fragmentos de palavras reconhecíveis na língua portuguesa. Ao ser solicitado que lesse o que escreveu, a menina produziu uma frase na ordem da língua de sinais, a qual, com exceção do pronome “eu”, não tem semelhança com o que está escrito. O “eu” parece remeter a outros relatos de finais de semana, escritos semanalmente na escola.

O segundo exemplo foi produzido quando a menina estava com 7 anos e cursava o último grupo da Educação Infantil (atual 1<sup>o</sup> ano).

#### *Exemplo 2 – 25/10/2006*

As crianças foram, com a professora, a um parque em São Paulo chamado de Parque da Xuxa. Na volta, relataram, na língua de sinais, o passeio enquanto a professora escrevia na lousa, em língua portuguesa.

O texto produzido coletivamente foi lido por todos e depois apagado. A professora, então, pediu que as crianças escrevessem individualmente o seu relato. Na sequência, cada uma leu o seu texto e a professora anotou, abaixo da escrita, a leitura pela criança.



O exemplo mostra que a criança-sujeito já elaborou algumas hipóteses sobre a escrita da língua portuguesa. As palavras estão colocadas uma ao lado da outra, separadas por espaço, e a organização delas no papel se assemelha a de um texto, o que pode ser considerado efeito dos textos apresentados pela professora. Além disso, na sua escrita, ela combina letras, muitas vezes obedecendo à ordem consoante-vogal. Algumas palavras aparecem na forma convencional da língua portuguesa, revelando que ela já aprendeu a sua escrita. Trata-se de palavras mais familiares, como **pato**, por exemplo. É interessante notar que essa palavra é grafada com letra cursiva, diferentemente de todas as outras, essas escritas em letra bastão. Trata-se provavelmente de uma palavra recorrente nos textos usados na escola. A esse respeito, cabe lembrar que na educação infantil, as professoras fazem uso da letra bastão quando escrevem para os alunos. No entanto, em outras situações usam a letra cursiva.

Ainda em relação à palavra **pato**, chamo a atenção para a sua leitura como **parque**, palavra iniciada com a mesma sílaba. Fenômeno semelhante pode ser observado em outras palavras que aparecem no texto, as quais apresentam algumas letras da forma

convencional, em especial as iniciais. É o caso das palavras lidas pela criança, como **brincar**, **barco** e **outubro**.

A manutenção das primeiras letras das palavras é um recurso observado na escrita de muitas crianças surdas quando começam a escrever e parece decorrer do uso da via visual. Também decorrente do uso da visão pode ser considerado o uso de **nões** para **nós**. A mesma explicação pode ser dada para o uso do ponto de exclamação. Cabe ressaltar que crianças ouvintes, que se baseiam na oralidade, geralmente não usam os sinais de acentuação e de pontuação no início da aquisição da escrita.

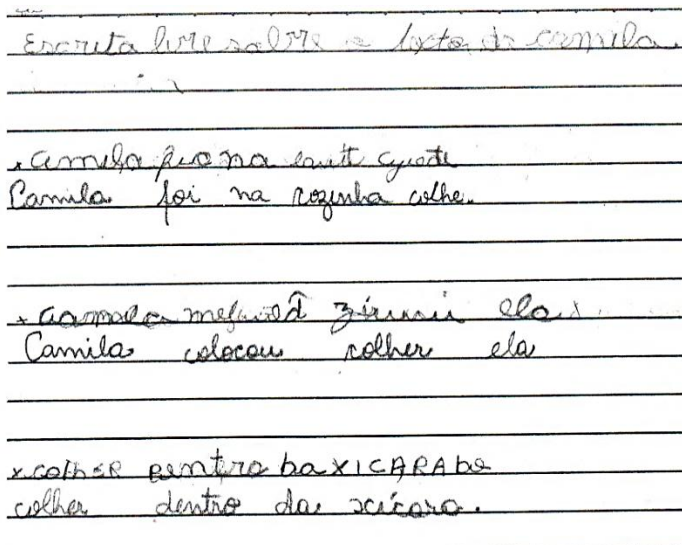
Ainda neste exemplo, cabe ressaltar a relação que a menina vai estabelecendo entre os sinais da língua de sinais e as palavras da língua portuguesa, relação claramente estabelecida com base na visão.

O próximo exemplo aqui analisado foi produzido em 2007, quando a menina estava na 1<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental (atual 2<sup>o</sup> ano) e tinha 9 anos de idade.

### *Exemplo 3 – 12/6/2007*

Os alunos foram realizar atividades na cozinha da escola. Na volta, a professora solicitou que uma aluna relatasse em Libras o que fez na cozinha e escreveu, na lousa, em língua portuguesa. Esse texto foi lido, depois do que a professora solicitou que cada aluno elaborasse o seu texto sobre o relato da colega. Terminada a tarefa, cada um foi convidado a ler a sua produção. A leitura da criança-sujeito está escrita abaixo da escrita de cada linha.





O primeiro fato que destaco na análise desta produção é o uso da letra cursiva, o que deve ser efeito da letra usada pela professora. Vale lembrar que não há um ensino sistemático dos tipos de letras na escola, a menos que os alunos demonstrem muita dificuldade. De modo geral, na educação infantil as professoras usam a letra bastão, mas no ensino fundamental é comum que muitos alunos já façam uso da letra cursiva e, assim, a professora usa letra cursiva.

Como no exemplo anterior, a menina combina letras, muitas vezes obedecendo à ordem consoante-vogal e as palavras estão organizadas como em um texto, uma ao lado da outra e com espaço entre elas.

Embora não haja, na escola, exigência em relação ao uso do papel pautado, algumas professoras do Ensino Fundamental optam pelo seu uso, provavelmente por ajudar a criança a organizar a sua escrita no papel.

Quanto aos avanços no processo de aquisição da escrita, observa-se um número maior de palavras na forma convencional da língua portuguesa, revelando que a aluna já aprendeu a sua escrita. Trata-se, provavelmente, de fragmentos do texto coletivo que re-

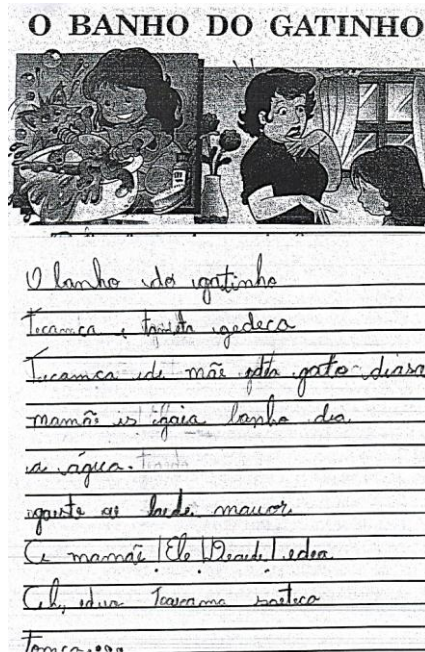
tornam no texto da aluna, às vezes na forma convencional e em outras com todas as letras, mas não na ordem esperada, como **foi**, que é grafada como **fiö**. Outras palavras, no entanto, não apresentam nenhuma semelhança com a forma convencional, caracterizando-se como pseudopalavras. Na leitura, no entanto, estas palavras ganham sentido. Convém lembrar que a leitura para essa aluna é feita na Libras.

Na escrita, a substituição da letra **d** por **p**, em **dentro**, escrito como **pentro**, e da letra **d** por **b**, em **da**, escrito como **ba**, são marcas que evidenciam o uso da visão na elaboração, pela aluna, das hipóteses sobre a escrita.

O exemplo a seguir foi produzido pela criança-sujeito quando ela estava na 2ª série do Ensino Fundamental (atual 3º ano) e tinha 9 anos de idade.

*Exemplo 4 – 4/12/2008*

A professora deu uma folha com duas figuras que compunham uma sequência e que trazia um título e pediu que cada aluno escrevesse a história. Terminada a escrita, cada um leu a sua produção e a professora escreveu em língua portuguesa a leitura.



### Leitura da aluna

*O banho do gatinho*

*Terezinha pequeno fala*

*Terezinha de mãe pede gato não gosta*

*Mamãe se fala banho da a água*

*Menina ou torce morre*

*A mamãe. Ele. Deixa. Triste*

*Fala sabia problema torceu*

Como na produção anterior, observam-se algumas pseudo-palavras, mas que trazem fragmentos da forma convencional, como **Terezinha**, escrito como **Tecamca**. Predominam, no entanto, palavras escritas na forma convencional da língua portuguesa. Observam-se, também, artigos e preposições. Neste ponto, cabe lembrar

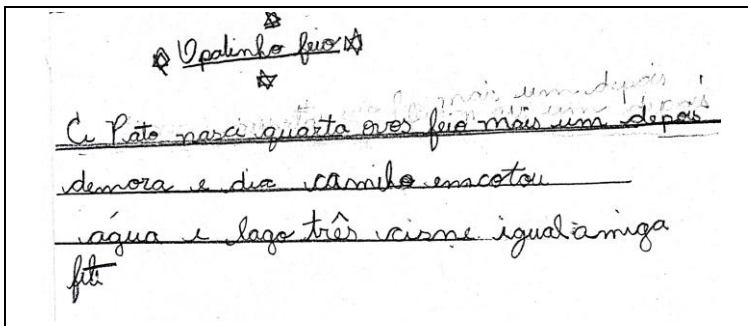
que as línguas de sinais não apresentam tais elementos, e, portanto, a presença deles pode ser interpretada como efeito do contato com textos escritos na língua portuguesa. Efeitos do contato com textos escritos podem ser observados ainda na presença da vírgula, do ponto de exclamação e da reticência, ao passo que a vírgula é usada em contexto adequado, o que não se pode dizer relativamente aos outros sinais de pontuação. Observam-se, ainda, letras maiúsculas no início de algumas orações.

A leitura, feita por meio da Libras, permite constatar que a menina atribui sentido às palavras que lê. Não se trata, portanto, de decodificação sem sentido.

O quarto e último exemplo analisado neste trabalho foi produzido pela menina quando ela estava com 8 anos de idade e cursava a 3ª série do ensino fundamental (atual 4º ano).

*Exemplo 4 – 18/05/2009 (3ª série)*

Os alunos assistiram ao filme “O Patinho Feio” junto com a professora, que contava a história na língua brasileira de sinais. Terminado o filme, cada aluno escreveu a história.



Leitura da aluna

*O patinho feio*

*A pata nasce quatro ovos feio mais um depois demora e dia camião encontrou água e lago três cisnes iguais amigos feliz.*

Observa-se, no texto, que a menina não faz mais uso de pseudopalavras, escrevendo na forma convencional. Algumas alterações grafêmicas podem ser observadas, como mudança na ordem das letras na palavra **quatro**, substituição de **n** por **m**, em **encontrou**, de **l** por **t**, em **feliz** e a omissão do **n** em **caminho**. Tais alterações são bem diferentes das comumente encontradas nas produções escritas de alunos ouvintes e se caracterizam por serem visuais. O uso dos acentos é mais uma evidência do apoio na visão, bem como o uso do **h**.

A produção da aluna apresenta muitas características de uma narrativa, como o verbo no passado e a presença do advérbio de tempo e da conjunção coordenada aditiva, elementos que conferem coesão ao texto.

### Considerações finais

A forma como a escrita tem sido ensinada para os alunos surdos e os resultados observados motivaram este trabalho, que teve como objetivo refletir sobre a aquisição da língua portuguesa escrita por uma criança surda que usa prioritariamente a Libras na interação com crianças e adultos. Como a maior parte das crianças surdas, esta também nasceu em família ouvinte, que não conhecia a língua de sinais, sendo que sua aquisição se deu na escola, na interação com adultos surdos e ouvintes, fluentes na Libras.

Além da exposição à Libras, a criança foi inserida desde a educação infantil em práticas discursivas que envolvem a escrita. Nestas atividades, o professor interpretava na língua de sinais o que estava escrito na língua portuguesa ou escrevia na língua portuguesa o que os alunos relatavam na Libras, fazendo, assim, o papel de escriba.

Em outros momentos, o professor solicitava que os alunos elaborassem uma produção sem modelo.

A análise das produções escritas apresentadas neste trabalho evidenciou que, assim como observado nos trabalhos sobre aquisição da linguagem em crianças ouvintes, as primeiras produções escritas consistiram na combinação de pseudopalavras com palavras escritas na forma convencional da língua portuguesa. Tais palavras podem ser consideradas fragmentos de textos que circulam na sala de aula. À medida que a criança foi se familiarizando com a língua portuguesa escrita, foi possível observar muitos dos elementos da língua portuguesa, como flexões verbais, preposições, artigos e dos sinais de pontuação, que parecem ter resultado do contato com materiais escritos de diferentes gêneros e tipos textuais.

Uma comparação dos dados com os de crianças ouvintes, submetidas a um trabalho que privilegia a busca de significados em textos e não a associação fonema-grafema, permite afirmar que o processo percorrido pela criança-sujeito foi muito semelhante, embora o caminho tenha sido diferente. Em vez da linguagem oral, inacessível à pessoa surda, a Libras foi a usada na inserção da criança nas atividades de leitura e de escrita. Por meio dessa língua, visual e, portanto, acessível, ela teve acesso ao conteúdo dos textos escritos na língua portuguesa, tanto em livros como em atividades de produção coletiva realizadas na sala de aula.

O trabalho com textos, escritos em língua portuguesa e interpretados na Libras, possibilitou que a criança elaborasse as suas hipóteses sobre o funcionamento linguístico-discursivo da língua portuguesa escrita. Diferentemente das crianças ouvintes, essas hipóteses se basearam na visão.

A análise das produções apresentadas neste trabalho evidencia o processo de aquisição não só da escrita, mas também da gramática da língua portuguesa.

Concluindo as reflexões feitas neste trabalho, cabe retomar as concepções de escrita e relacioná-las com as concepções de surdez.

A concepção de escrita como representação da oralidade ressalta as dificuldades dos surdos e reforça, assim, a representação do surdo como deficiente, tanto da audição como da linguagem.

A concepção interacionista de aquisição da escrita, por outro lado, na medida em que considera a escrita como um comportamento simbólico, adquirido na interação com textos, possibilita pensar que as crianças surdas, assim como as ouvintes, podem adquirir a escrita alfabética da língua portuguesa no encontro com textos. Neste processo, a Libras tem papel fundamental, uma vez que é por meio dela que as crianças surdas terão acesso ao conteúdo dos textos. No entanto, é imprescindível que elas sejam expostas a textos escritos, pois é assim que serão inseridas no funcionamento linguístico-discursivo da língua portuguesa. Por causa das dificuldades de acesso à linguagem oral, é pela visão que vão adquirir a língua portuguesa, razão pela qual se deve possibilitar-lhes, desde cedo, situações de leitura. A aceitação de que os surdos podem adquirir a escrita da língua portuguesa por um caminho diferente do percorrido pelos ouvintes leva em consideração a especificidade dos surdos de ter acesso ao mundo pela visão.

## REFERÊNCIAS

- BORGES, S. *O quebra-cabeça: a alfabetização depois de Lacan*. Goiânia: Editora da ECG, 2006.
- FERNANDES, S. Letramentos na educação bilíngue para surdos. In: BERBERIAN, A.P.; MORI-DE ANGELIS, C.; MASSI, G. (Orgs.). *Letramento – referências em saúde e educação*. São Paulo: Plexus Editora, 2006, p. 117-144.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.
- LEMONS, C.T.G. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 13-31.
- LEMONS, C.T.G. Prefácio. In: TEBEROSKY, A. *Psicopedagogia da linguagem escrita*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p. 7-10.
- MACCHI, M.; VEINBERG, S. *Estratégias de prealfabetización para niños sordos*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2005.
- MAYRINK-SABINSON, M. L. Reflexões sobre o processo de aquisição da escrita. In: ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 87-120.
- PEREIRA, M. C. C. Reflexões sobre a aquisição da língua portuguesa escrita por crianças surdas. In: LIER-DE, V. & ARANTES, L. (Orgs.). *Faces da escrita: linguagem, clínica e escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011, p. 271-280.
- PEREIRA, M. C. C.; NAKASATO, R. Q. A língua de sinais brasileira em funcionamento: reflexão sobre o uso da língua de sinais brasileira no discurso narrativo de criança surda. *Revista Intercâmbio*, v. XI, p. 69-76, 2002,.
- PEREIRA, M. C. C.; NAKASATO, R. Q. Narrativas infantis em língua brasileira de sinais. *Letras de Hoje*, v. 39, n. 3, p. 273-284, 2004.
- PEREIRA, M. C. C.; NAKASATO, R. Q. Aquisição do discurso narrativo em Língua Brasileira de Sinais. In: LAMPRECHT, R. (Org.). *Aquisição da Língua: estudos recentes no Brasil*. Porto Alegre, R.S.: EDIPUCRS, 2011, p. 201-212.
- PETITTO, L. A. “Language” in the pre-linguistic child. In: KESSEL, F. (Ed.). *The development of language and language research: Essays in honor of Roger Brown*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1988, p. 187-221.
- PETITTO, L. A. The transition from gesture to symbol in American Sign Language. In: VOLTERRA, V.; ERTING, C. (Eds.). *From gestures to language in hearing and deaf children*. Berlin: Springer-Verlag, 1990, p. 153-161.



- SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). *Educação e exclusão*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1997, p. 105-153.
- SVARTHOLM, K.; SVARTHOLM, K. Aquisição de segunda lingual por surdos. *Revista Espaço*, p. 38-45, 1998.
- SVARTHOLM, K. Como leerles a los sordos? Disponível em: [www.sitiodesordos.com.ar](http://www.sitiodesordos.com.ar), 2003. Acesso em: 10 out. 2008.
- VOLTERRA, V.; CASELLI, C. From gestures and vocalizations to signs and words. In: STOKOE, W.; VOLTERRA, V. (Eds.). *Proceedings of the III International Symposium on Sign Language Research*. Silver Spring, EUA: Linstok Press Inc., 1985, p. 1-9.
- 

Artigo recebido em: 2 de junho de 2015  
Artigo aprovado em: 10 de agosto de 2015