

Ana Lúcia Videira Contarato  
Elaine da Rocha Baptista

Professoras da Classe de  
Alfabetização do INES

## REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JUN/98

67

### *Diversidade textual no ensino de Língua Portuguesa escrita como segunda língua para surdos*

Avaliando e vivenciando os resultados de produções escritas e leitura de aprendizes surdos de classes de alfabetização do Instituto Nacional de Educação de Surdos de 1982 a 1993, constatamos que a reabilitação oral/auditiva era a tônica de nossas práticas escolares, pois partíamos do pressuposto de que o surdo necessitava realizar uma boa oralização e leitura labial para integrar-se na sociedade. Acreditávamos que se o aluno falasse uma palavra seria capaz de memorizá-la e significá-la e, equivocadamente, chamávamos de leitura esta "fala" da escrita.

O trabalho em sala de aula consistia em instalar fonemas, em ordem de dificuldades, através de vocábulos dosados e preestabelecidos anteriormente (Ex. /p/ pé, pó, pau, pia, etc.). Os textos eram confeccionados pelas professoras que tinham o cuidado de "filtrar" a linguagem, a fim de facilitar a compreensão e a fixação destes.

O cuidado em preparar os textos a serem apresentados aos alunos seguia algumas regras: não usar pronomes relativos, não usar conectivos, não colocar palavras com fonemas desconhecidos pelos alunos, usar apenas o ponto final, evitar a vírgula (recursos

da língua escrita) e estruturar as orações numa ordem direta (SUJ - VERBO - PREDICADO/COMPLEMENTO)

Ex.: *O menino vê o pato.*

*O pato nada.*

*O pato é amarelo.*

Desta forma, o aprendiz permanecia por 2 ou 3 anos na classe de alfabetização, num trabalho exaustivo tanto para o aluno como para o professor, até que dominasse todos os fonemas e grupos consonantais, para só depois ser promovido a série seguinte.

Como consequência deste trabalho, verificamos, ao longo dos anos, que os alunos limitavam-se a "falar"/"ler" palavras, necessitando da presença de um leitor ouvinte para significá-las. A produção escrita, então, consistia em nomear e descrever ações simples.

A partir desta realidade, buscando respostas na literatura da Educação Geral sobre alfabetização, letramento e lingüística, levantamos questões pertinentes a nossa prática, tais como:

- a) "ler" é falar?
- b) que objetivo tem a escrita?
- c) como significar a leitura sem corresponder fonema/grafema?
- d) que papel teria a língua de sinais neste processo?
- e) o que é língua?
- f) que visão de aprendiza-

gem queríamos?

Começamos, então, a definir melhor alguns pressupostos que nos ajudariam a romper com a visão anterior e nos direcionamos para um trabalho com base na perspectiva sócio-interacionista, onde a aprendizagem é construída na relação com o outro.

Sendo assim, o trabalho de leitura/escrita começou a se pautar na função comunicativa da linguagem, onde:

- a escrita deve ser considerada como uma atividade lingüística distinta da fala tanto em estrutura, como em função. (Vygotsky, 1984)
- a escrita difere do discurso oral pois pressupõe um interlocutor ausente ou o próprio autor (lembretes, agenda, diários, p. ex.) (Souza, 1997)
- ler é uma habilidade lingüística, logo, definitivamente não é a "fala" da escrita. (Cagliari, 1995).

Restava, ainda, definir o papel da língua de sinais no processo de ensino de língua portuguesa e concluímos que "a língua oral e a língua de sinais não constituem uma oposição, e sim, a presença de dois canais diferentes e, igualmente eficientes para a transmissão e a recepção da capacidade da linguagem". (Skliar, 1997:40)

Entendendo que a língua

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JUN/98

68

de sinais (LS) é a primeira língua do indivíduo surdo e que, através dela, ele constituirá sua identidade e leitura do mundo, optamos por privilegiar o ensino das habilidades de leitura e produção escrita para aprendizes surdos de língua portuguesa (LP) como segunda língua.

Após toda essa reflexão, a partir de 1994, nossos trabalhos em classes de alfabetização, com crianças de 6 a 12 anos, passou a ser desenvolvido através de projetos planejados com a participação efetiva dos alunos. A escolha dos temas tem relação direta com os interesses do grupo. Os diversos textos vivenciados na sociedade letrada são trazidos para reflexão em sala de aula e significados em LS. Dentro das diferentes tipologias textuais buscamos focalizar com maior empenho os textos de vida diária (listas, convites, relatórios, avisos, receitas, jornais, bilhetes, etc.).

No contato com o material escrito já não temos a preocupação em simplificá-lo, permitindo que os aprendizes façam uma leitura de sua estrutura e levantem hipóteses sobre os assuntos, objetivos, mensagens, etc. Toda a discussão é feita em LS o que oportuniza ao surdo uma consciência precoce das diferenças existentes entre a LS e LP.

Um dos projetos, por exemplo, que tem se repetido anualmente é o "Aniversário do Mês". Nele trabalhamos a lista de convidados, a lista de material para a festa, o texto convite, o texto receita, lista de compras, nota fiscal de supermercado, agenda, cartão de aniversário e o registro dos

fatos ocorridos durante a festa (quem veio, quem faltou, etc.)

Outro projeto desenvolvido foi o "Jornal", partindo da proposta de enviar algum material a ser publicado no jornal histórico do INES, por ocasião de seu 140º aniversário. Este trabalho foi construído a partir de pesquisas, linhas de tempo, visitas a escolas vizinhas, entrevistas, visita a redação de jornal, questionários, relatórios, etc. Diferentes jornais foram manuseados e classificados pelos alunos, que levantaram informações tais como: nomes, datas, preços, número de cadernos, diferentes seções, etc.

Procuraremos, a seguir, analisar algumas produções escritas dos alunos, com vistas a exemplificar as mudanças de postura, tanto do ponto de vista dos registros dos próprios aprendizes, como nos encaminhamentos dados pelas professoras.

## SITUAÇÃO 1:

Ana, em 1997, tinha uma turma que era composta por quatro alunos novos na instituição e quatro que estavam nas classes de alfabetização há uns três anos no mínimo. A faixa etária do grupo variava de 9 a 15 anos. Seus nomes eram: João, Simone, Gabriel, Robson, Rafael, Renata, Leandro e Willians. Embora fosse uma prática sistemática a professora fotografar a produção dos alunos, neste caso, os dados foram copiados do quadro por uma estagiária.

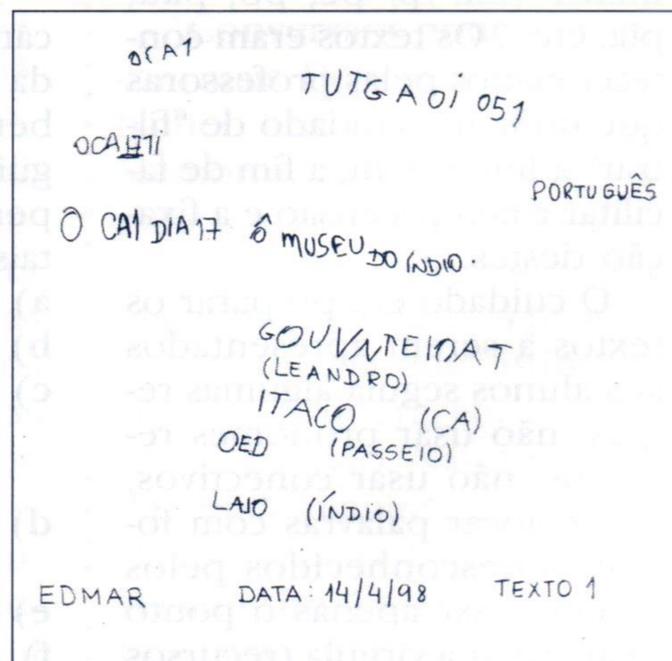
A professora, todas as segundas-feiras, perguntava aos alunos como foi o fi-

nal de semana, o que eles tinham feito, etc. No início ela própria instituía-se a escriba dos alunos, mas a partir do segundo semestre, pedia que os mesmos escrevessem no quadro. Numa dessas segundas, João (10 a) foi ao quadro e escreveu:

*"Sábado joga Vasco com Fearnando Caio, Gabriel, Rafael, Leandro, Renato, Bruno João, Willinos, Sergio, Robson e Paulo, Iojão."* (Aluno: João)

João, conforme escrevia, sentia necessidade de explicar o seu registro porque a maioria dos nomes que ele empregava eram iguais aos dos colegas de turma (Gabriel, Robson, Leandro, Rafael, Renata e Willians). Ao apontar cada palavra, o aprendiz se remetia ao universo dos amigos ouvintes de perto de sua casa. Aos nomes semelhantes aos dos colegas de classe, o aluno enfatizava que eram iguais, mas se referia a outro indivíduo.

Dentre todas as análises possíveis ao texto de João, destacaremos algumas que nos parecem pertinentes. O aprendiz se apropriou de nomes próprios que dominava para



## REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

relacioná-los aos amigos com os quais convivia em sua comunidade pois, devido a sua surdez, ele desconhecia seus nomes. Outra inferência interessante foi o registro dos nomes de **Willians** e **Renata**. Em relação ao primeiro, o aluno provavelmente optou por não copiá-lo fielmente por considerá-lo um nome incomum, então, modificou-o para corresponder a outra pessoa e o segundo, por ser um nome feminino, parece tê-lo transformado com o objetivo de adequá-lo ao seu discurso, pois se referia a um jogo do universo masculino.

Do mesmo modo ao utilizar a palavra **Vasco** ele, na verdade, sinalizava **futebol**, fazendo outro empréstimo do nome de seu time preferido para sua escrita, pois não sabia escrever o vocábulo específico. É importante ressaltar que esta é uma estratégia de comunicação constantemente utilizada por aprendizes de segunda língua.

Outro ponto interessante foi a utilização dos números sobre os nomes. João empregou-os para enfatizar o universo de jogo de futebol. Ele colocava os números e apontava para as costas, deixando claro que eram números de camisa dos jogadores.

Por fim, chamamos a atenção para a utilização das vírgulas e conjunção **e** (recursos da língua escrita) presentes no seu registro. Quando ele já havia terminado seu registro no nome **Paulo**, colocando a conjunção **e** antes deste, lembrou-se de outro colega e, não sabendo seu nome, "inventou" um com base no seu próprio (João), colocando, então, uma vírgula em cima do **e**. A seguir escreveu o outro nome e esqueceu-se daquela

conjunção. Esses dados são importantes pois, indicam que o aprendiz está em processo de internalização dos traços do discurso escrito em LP.

### SITUAÇÃO 2:

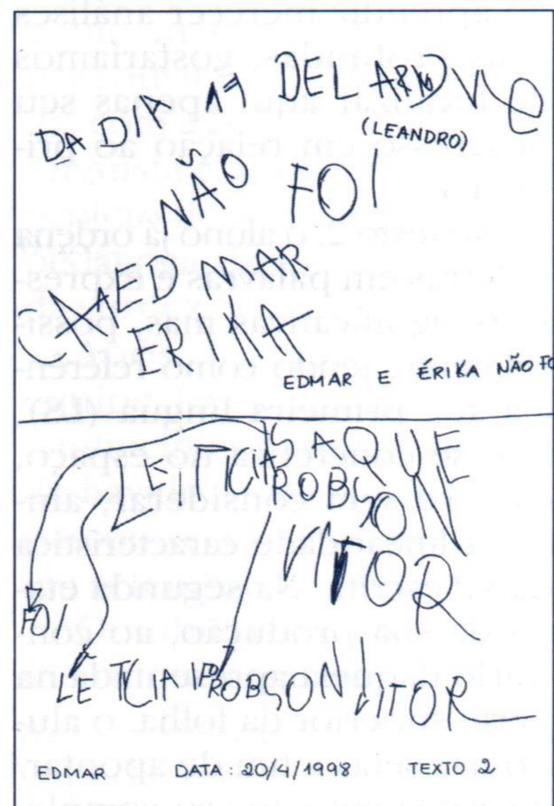
Elaine, em 1998, é regente de uma turma composta por três alunos novos na instituição, três vindos da pré-escola e dois no segundo ano em classes de alfabetização, sendo que todos os aprendizes estão em processo de aquisição de LS e LP escrita. Seus nomes são: Edmar, Érika, Robson, Isaque, Wellington, Letícia, Jackson e Vitor Hugo.

No mês de abril o planejamento incluiu a visita ao Museu do Índio e durante uma atividade na sala de leitura, o instrutor Leandro (surdo) produziu um texto com a ajuda dos alunos onde registrou a data da visita, quem iria e o que esperavam encontrar naquele espaço. O texto foi escrito em um papel pardo e levado para sala de aula.

Após reler o texto com os alunos, a professora, como estratégia de ensino, guardou o mesmo e solicitou à turma que pensasse no texto e o registrasse livremente.

Dentre as produções destacaremos a do aluno Edmar (7 a) no texto 1, onde há elementos do material escrito trabalhado, assim como a designação da turma (CA1) e o dia do passeio (17). Durante sua produção, a professora o interrompia pedindo explicações e ele significava cada registro em LS. A mestra, então, sem desvalorizar sua tentativa de escrita, escrevia a palavra correspondente em LP. (texto 1)

No seu processo de aquisição de LP escrita, o apren-



diz apresentava consciência de que o português escrito necessita de letras, mas ainda não conseguia organizá-las, tornando-as significativas para um futuro leitor.

Seguindo o planejamento, após a visita ao museu e outras atividades como relatórios, leitura de panfletos, mural com fotos e etc., a professora utilizou a mesma estratégia de produção textual. O aluno Edmar compôs o texto 2, onde relatava que ele, Érika e Leandro (instrutor da sala de leitura) não foram à visita. Os nomes foram escritos na parte superior da folha, próximos a expressão "Não foi". A professora questionou-o e ele apontou os nomes (SUJ) e em seguida a expressão "Não foi" (COM), significando-os em LS. A professora reescreveu o texto, explicando como se registra em português. Após esta interferência, o aprendiz continuou a escrever na parte inferior da folha os nomes dos

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JUN/98

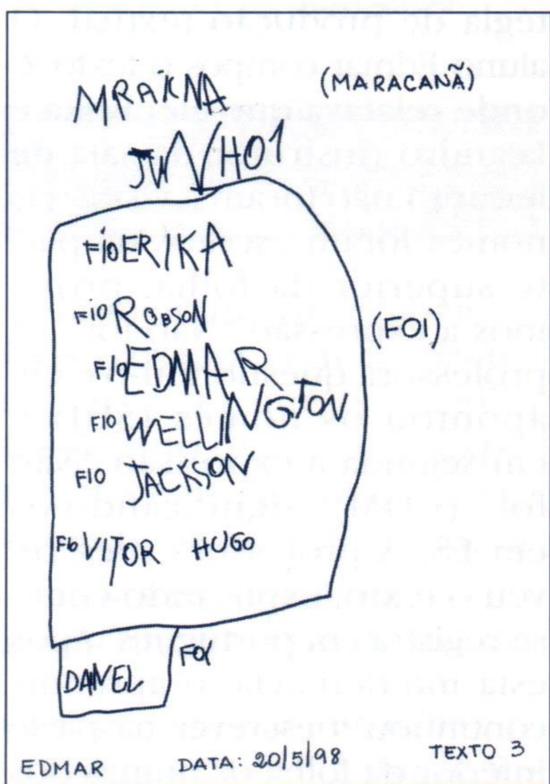
70

colegas que foram ao museu.

Apesar do segundo texto do aprendiz merecer análises mais profundas, gostaríamos de focalizar aqui apenas seu progresso em relação ao primeiro.

No texto 2, o aluno já ordena as letras em palavras e expressões significativas mas, possivelmente, tendo como referência sua primeira língua (LS), que se concretiza no espaço, escreve sem considerar, ainda, a linearidade característica da LP escrita. Na segunda etapa da sua produção, ao contrário daquela apresentada na parte superior da folha, o aluno usa setas a fim de apontar/ligar o sujeito ao seu complemento, numa tentativa de evitar explicações complementares sobre seu texto a um futuro leitor, no caso a professora, deixando claro a construção de sua consciência de autor e da existência de um leitor/interlocutor.

A título de ilustração, outro texto do aprendiz foi construído após uma visita ao estádio de futebol do Maracanã/



RJ. Nele já podemos observar a linearidade das orações (SUJ/VERBO) e a tentativa de escrita do verbo FOI (FIO). Chamou-nos a atenção o recurso utilizado pelo aprendiz ao estabelecer limites que separavam os conjuntos de alunos da turma que foram ao Maracanã e de seu pai (Daniel) que o acompanhou à visita. Este último escrito após a explicação da professora sobre a forma correta de se utilizar aquele verbo.

Gostaríamos de enfatizar que os dados analisados neste trabalho têm o objetivo de recuperar o processo de aquisição de segunda língua por parte do aprendiz e não apenas registrar um produto final.

Como consequência de toda essa mudança de postura frente ao ensino de LP para aprendizes surdos, podemos observar que:

- os aprendizes estão significando os textos escritos em português em LS, sem realizarem a relação fonema/grafema.
- os textos vivenciados na escola estão começando a fazer parte da vida social dos aprendizes fora da sala de aula.
- hoje os alunos estão começando a se arriscar em atividades de escrita do português, tendo como base sua própria língua.
- a produção escrita deixou de ser limitada, com estruturas simples, para ter elementos próprios da língua escrita (vírgulas, pontos, conectivos, etc.) que mesmo desordenados ou mal colocados denotam estar o aprendiz em processo de aquisição de segunda língua.

Finalizando nossas reflexões, acreditamos que devemos nos aprofundar nos estudos do ensino de segunda língua para melhor atender às necessidades dos aprendizes surdos e compreender o processo de construção de seus conhecimentos em língua portuguesa. Por outro lado, devemos investir no acesso do surdo à língua de sinais o mais precocemente possível e continuar a pesquisar os constituintes sistêmicos desta língua, para que o professor e o aluno possam refletir sobre as possíveis relações existentes entre LP e LS, visto que a LS deixa de ser apenas um recurso para facilitar a comunicação e passa a ser a língua de instrução do aprendiz surdo. Assim sendo, quanto mais este dominar sua primeira língua, mais construirá conhecimentos na segunda, no caso o português escrito.

## Referências Bibliográficas

- VIGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. Lisboa, Antídoto, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1984.
- CAGLIARI, L.C. *Alfabetização & Lingüística*. São Paulo, Ed. Scipione, 1997.
- SKLIAR, C.B. *A Educação para os Surdos entre a Pedagogia Especial e as Políticas para as Diferenças*. In: *Anais do Seminário: Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngüe para Surdos*, I.N.E.S., Rio de Janeiro, 1997.
- SOUZA, R.M. *A Escrita das Diferenças*. In: *Anais do Seminário: Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngüe para Surdos*, I.N.E.S., Rio de Janeiro, 1997.