

Aquisição da Língua Portuguesa por Crianças Surdas

** Professora de Língua Portuguesa —
Alfabetizadora do INES
Especializada em
Deficiência Auditiva*

Aquisição da língua portuguesa tem sido, ao longo de muitos anos, a maior dificuldade para os alunos surdos. Apesar do enorme esforço dos professores e dos próprios alunos, os resultados nem sempre são satisfatórios.

A análise do processo de aquisição da língua permite inúmeros questionamentos, tais como:

- Emitir fonemas garante uma verdadeira aquisição de leitura?
- Escrever palavras e pequenas orações garante que os alunos se tornem produtores de textos em língua portuguesa?

Respostas não satisfatórias a estas questões levaram a estudos e pesquisas de alternativas para se alcançar melhores resultados.

Estas indagações, dentre

outras igualmente complexas, remetem a uma mudança de paradigma, onde o trabalho de alfabetização de surdos caminha visando a uma amplitude maior, onde o aluno seja leitor e produtor em língua portuguesa: não mais se espera que o aluno comece a emitir fonemas para posteriormente serem trabalhadas as funções do texto escrito e a sua produção.

A alfabetização é, sem dúvida, o processo que garante a aquisição da língua, nas suas várias modalidades de expressão.

Os primeiros passos a serem desencadeados no processo formal de alfabetização de crianças surdas envolvem a tomada de consciência, por parte do aluno, quanto:

1°) a sua própria deficiência e conseqüente diferença em relação às crianças ouvintes.

2°) às diferentes funções da leitura e da escrita na vida cotidiana.

3°) à diferença existente en-

tre a língua portuguesa e a língua brasileira de sinais (LIBRAS), adquirida espontaneamente.

Para que o aluno se sinta motivado para o esforço de adquirir a Língua Portuguesa, faz-se necessário planejar estratégias de trabalho que favoreçam o surgimento da necessidade de ler e escrever.

Prioriza-se, nesta fase inicial, os textos de vida diária (cartas, bilhetes, listas, receitas, propagandas, charges, etc), sem contudo deixar de oportunizar a leitura de textos narrativos (literatura infanto-juvenil) e os científicos (menos sofisticados).

Toda oportunidade de leitura e escrita deve ser aproveitada, o mais próximo possível da realidade, propondo-se que as atividades sejam da vida e não apenas do universo da escola.

A seguir transcrevemos três relatos de sala de aula, exemplificando estratégias usadas para alcançar objetivos, envolvendo leitura e escrita.

Situação 1 — Abril de 1995
Classe de Alfabetização
10 alunos
faixa etária: 7 anos.

“A turma estava motivada pela palavra bola (de gude, de futebol, de gás, etc.). A professora prometeu então que, no dia seguinte, na hora do lanche, os alunos iriam jogar uma partida de futebol. Ela própria traria a bola.

A professora os fez ficar na expectativa e, no dia seguinte questionada se havia trazido a bola, respondeu “teatralmente” que havia esquecido (mas a bola já estava propositadamente guardada no armário do setor).

Após três dias de ‘esquecimento’, a professora pediu aos alunos que achassem uma solução para que isso não acontecesse novamente e que, enfim, ela lembrasse de trazer a bola.

As sugestões foram:

- chegar em casa e colocar uma bola dentro da bolsa;
- segurar a bola assim que acordar;
- pedir ao marido para lembrá-la...

A professora argumentou que já havia tentado várias des-

sas estratégias e não havia surtido efeito. Então, como se tivesse uma idéia brilhante, sugeriu escrever em sua agenda um lembrete para não esquecer mais. A turma concordou sem muito entusiasmo, mas com esperança de que funcionasse.

Para surpresa da turma, a professora trouxe a bola na aula seguinte e todos festejaram. A professora perguntou, então, como conseguira lembrar e a turma nem sequer mencionou a anotação na agenda. Com ar de decepção, ela mostrou o que havia escrito e a turma apenas olhou, desinteressada.

Não ficou claro, naquele momento, se o fato de anotar na agenda havia alcançado o objetivo. Entretanto, em outras oportunidades que envolviam promessas de trazer objetos, doces ou até balas, as crianças pegavam a agenda, procuravam a data certa e pediam para a professora ‘escrever’.

Situação 2 — Setembro
de 1994 — Classe de
Alfabetização — 8 alunos
faixa etária: 7 anos

“A mãe de uma aluna chegou na hora da aula, bateu à porta e perguntou se poderia comemorar o aniversário da filha na sala de aula, no dia seguinte. Aproveitando esta oportunidade a professora pediu ajuda à turma para fazer

a lista de coisas que deveriam ser providenciadas.

Uma aluna começou sinalizando: BOLO. A professora escreveu no quadro. Outro aluno gritou sinalizando: BOLA. A professora propositadamente escreveu. BOLAS. As crianças gritaram agitadas sinalizando que estava errado: “não tinha a letra s o nome bola”. A professora, então perguntou se seria só uma bola. A turma disse que não, seriam muitas. Então, a professora explicou que em língua portuguesa, sem a letra s seria só uma bola, como o bolo, que seria um só. Retomaram a lista com o nome COCA-COLA. A professora escreveu no singular e os alunos agitaram-se outra vez, sinalizando a necessidade de um s porque uma coca-cola não daria para todos.

Continuaram a solicitar o s nos demais itens da lista. Até chegar a palavra TOALHA. Houve muita discussão e chegaram a conclusão que apenas uma toalha seria suficiente. Pediram, então, TOALHA sem o s.”

Situação 3 — Novembro
de 1994 — Classe de
Alfabetização — 8 alunos
faixa etária: 7 anos

“Após o projeto de CORREIO realizado pela turma, surgiu na agenda do grupo a proximidade do aniversário de

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

MAR/97

62

uma colega que se encontrava doente, com catapora e que não estaria em aula no dia do seu aniversário.

Aproveitando esta oportunidade, a professora sugeriu que todos escrevessem uma carta de parabéns para a colega aniversariante. A turma concordou e foram distribuídos papéis para que cada um escrevesse sua mensagem.

Antes de começarem, a professora esclareceu que nesta atividade, em especial, ela não iria 'secretariá-los' e seria individual.

A turma começou bem animada escrevendo: local e data. Pularam uma linha e escreveram o nome da colega (não esqueceram da vírgula!) Pararam naquele ponto e olharam para a professora buscando ajuda. Ela pediu que eles pensassem e escrevessem o que soubessem ou quisessem. Após alguns minutos de silêncio, intercalados por rompan-tes de revolta por sentirem-se desprezados, um aluno "brilhante" buscou nos registros escritos da sala de aula algo que pudesse ajudá-lo. Encontrou a letra da música 'Parabéns para você' e começou a copiar. Os colegas logo perceberam e começaram a fazer o mesmo. No final, assinaram

cada um seu nome.

Após o recreio, a professora e a turma saíram para comprar selo e envelope. Voltaram e transcreveram o endereço da colega e o seu próprio. Foram juntos depositar na caixa de correio em frente à escola.

No dia seguinte, a colega enferma veio com a mãe para revisão no Serviço Médico da escola e, logo após, resolveram visitar a turma. Quando a turma percebeu quem estava à porta, correram todos juntos sinalizando que ela voltasse para casa e esperasse a carta que eles escreveram e fecharam a porta da sala.

A carta foi recebida e a colega agradeceu a cada um a mensagem, em seu retorno às aulas."

A produção escrita deve ser estimulada desde os primeiros momentos, respeitando-se entretanto o ritmo de desenvolvimento de cada um. Costuma-se dizer que o professor deve ser o "escriba" de seus alunos, transcrevendo o que é relatado por eles, dramatizando, levando-os a dramatizar e utilizando a LIBRAS como instrumento de mediação. O professor propicia a seus alunos a oportunidade de dar sentido e significado aos códigos lingüísticos, em Língua Portuguesa, como forma de expressão e comunicação, levando-os a perceber a diferença entre a estrutura das duas línguas (portuguesa e de sinais). O

educador interage, assim, efetivamente com seus alunos, facilitando o complexo processo de aquisição da língua.

Neste percurso, a leitura parece ser a primeira a acontecer; não a leitura analítica de palavra por palavra, mas sim, uma leitura globalizada, onde o aluno entende o contexto, dentro do texto. Mesmo não sabendo ler todas as palavras, ele percebe a mensagem do mesmo e interpreta o que lê.

No processo de escrita, o surdo tende a percorrer os mesmos passos do ouvinte, utilizando-se do meio que melhor dispõe: a visão. Ele soletra com as mãos as letras que quer escrever, chega à análise e síntese, memoriza palavras, generaliza regras gramaticais, demonstrando chegar muito próximo ao que o ouvinte realiza.

Educadores de surdos que têm usado essa experiência constataam algumas mudanças positivas, no comportamento das crianças, referentes à autoestima, à criatividade, ao interesse pela leitura e pela escrita, bem como na vontade de adquirir conhecimento. Os alunos, aos poucos, vão tomando consciência de que a escola é um lugar onde se pode aprender e trocar conhecimentos.