

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

**JOSÉ EDMILSON FELIPE DA SILVA**

**A CONSTRUÇÃO DA LINGUA PORTUGUESA ESCRITA PELO SURDO NÃO  
ORALIZADO.**

**RECIFE/2009**

**PRAc**

---

**PRÓ-REITORIA ACADÊMICA**

**A CONSTRUÇÃO DA LINGUA PORTUGUESA ESCRITA PELO SURDO NÃO  
ORALIZADO.**

**JOSÉ EDMILSON FELIPE DA SILVA**

**ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> WANILDA MARIA ALVES CAVALCANTI**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP – na linha de pesquisa Linguagem, Educação e Organização Sociocultural, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Linguagem.

S586c

Silva, José Edmilson Felipe da

A construção da língua portuguesa escrita pelo surdo não oralizado / José Edmilson Felipe da Silva ; orientador Wanilda Maria Alves Cavalcanti, 2009.

105 f. ; il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Pró-reitoria Acadêmica. Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem, 2009.

1. Alfabetização. 2. Surdos - Educação. 3. Bilingüismo.  
4. Escrita. I. Título

CDU 801.115

**A CONSTRUÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA PELO SURDO NÃO  
ORALIZADO**

**JOSÉ EDMILSON FELIPE DA SILVA**

**PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> WANILDA MARIA ALVES CAVALCANTI**

Dissertação aprovada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem, pela Universidade Católica de Pernambuco, por comissão examinadora formada pelos seguintes professores.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2009.

Banca examinadora:

---

Prof. <sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Wanilda Maria Alves Cavalcanti

---

Prof. <sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Maria da Conceição Carilho de Aguiar

---

Prof. Dr. Junot Cornélio Matos

## DEDICATÓRIA

**Aos meus irmãos Neto, Lúcia e “Lana” e aos meus pais Manoel e Francisca (in memoriam). Aos meus amigos Surdos, Elizama, Neto, Arnor, Gilson, Sédina, Simone, Indira etc., com quem aprendi a língua de sinais brasileira no SUVAG/RN, na Associação de Surdos de Natal – ASNAT – e na Primeira Igreja Batista do Natal. Aos Irmãos em Cristo Marcelo, Cláudio, Alane e Marluce, ouvintes que, também me ensinaram muito.**

**“Pensada como produto social e analisada à luz das várias relações que se realizam no mundo humano, a Educação deverá ser compreendida dentro de seu desenvolvimento histórico, mais precisamente, porém, num contexto social e político mais específico. Isto é, no seu processo histórico presente”.**

**Junot Cornélio Matos, 2008, p. 1.**

## AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de todo o saber.

Ao meu pai cuja herança foi o estímulo aos estudos.

Ao Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford.

Aos professores Dr. João Maria Valença de Andrade e Dr<sup>a</sup> Maria do Rosário de Fátima Carvalho (UFRN) - minha orientadora pré-acadêmica. Primeiras pessoas a acreditarem que o projeto era viável.

Às professoras Mirian de Santana Lima, Ivanir Pereira da Silva, Lauriane Rodrigues dos Santos, Célia Maria Mota Lins, Josefa de Lourdes Rendall, Angélica Maria Coelho e Maria de Farias, por colaborarem com esta pesquisa, cedendo tempo e espaço em seus locais de trabalho.

Aos missionários batistas Dr<sup>o</sup>. John Everett Peterson e sua esposa Dr<sup>a</sup> Jean Peterson pelo incentivo no início de minha caminhada junto à comunidade surda norte-rio-grandense.

As professoras Maria Helena Malta, Josiane Alves Moreira, Irma Medeiro Campos de Oliveira e Geórgia Kaline da Cunha Albamo.

Ao professor Joiran Medeiros da Silva e a todos os meus colegas na Subcoordenadoria de Ensino Especial – SUESP/RN.

A Regina Coeli pela correção de meus “manuscritos” do pré-projeto. A irmã Cecília pelas correções posteriores na dissertação.

Às Igrejas Batista pelos anos de “estágios” no Ministério com Surdos, em especial, à “Primeira de Natal”.

À Associação de Surdos de Natal – ASNAT – e à Associação Caririense de Deficientes Auditivos no Juazeiro do Norte.

Aos professores Dr<sup>a</sup> Maria da Conceição Carilho de Aguiar, Dr<sup>o</sup>. Junot Cornélio Matos e Dr<sup>a</sup> Wanilda Maria Alves Cavalcanti pelas observações pertinentes.

**LISTA DE QUADROS**

QUADRO 4.1. Hipótese e nível em que se encontram os alunos matriculados na 1ª série da escola municipal.....	61
QUADRO 4.2. Hipótese e nível em que se encontram os alunos matriculados na 2ª série da escola municipal.....	61
QUADRO 4.3. Hipótese e nível em que se encontram os alunos matriculados na 1ª série da escola estadual.....	61
QUADRO 4.4. Hipótese e nível em que se encontram os alunos matriculados na 2ª série da escola estadual.....	61
QUADRO 4.5. Alunos matriculados nas 1ª séries das escolas municipal e estadual com relação à iconicidade e às diferenças intra e interfigurais na construção da escrita.....	62
QUADRO 4.6. Alunos matriculados nas 2ª séries das escolas municipal e estadual com relação à iconicidade e as diferenças intra e interfigurais na construção da escrita.....	62

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1.1. Relação de matrícula nas escolas e classes especiais e nas classes comuns.....	21
GRÁFICO 1.2. Relação de matrícula das pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas públicas e privadas.....	21
GRÁFICO 4.1. Gráfico para variável tipo de escrita.....	66

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1.1. Sinal de batismo entre os batistas = alusão a imersão.....	38
FIGURA 1.2. Sinal de batismo entre os católicos, presbiterianos e luteranos = alusão a aspensão.....	38
FIGURA 1.3. Sinal (composto) que lembra a Ressurreição do Cristo.....	38
FIGURA 1.4. Sinal que lembra, iconicamente, “ovo” de chocolate e coelho.....	39
FIGURA 4.1. Exemplos de escrita ortográfica (conjunto com quatro unidades).....	63
FIGURA 4.2. Exemplos de escrita pseudo-alfabética (conjunto com oito unidades).....	64
FIGURA 4.3. Exemplos de escrita pseudo-alfabética (conjunto com oito unidades).....	65
FIGURA 4.4. Exemplos de escritas ortográficas com letras convencionais a partir do próprio nome.....	66
FIGURA 4.5. Exemplo de escrita com palavra semanticamente diferente da palavra alvo.	67
FIGURA 4.6. Exemplo de escrita com letras convencionais (algumas espelhadas) e grafismos que se aproximam, quanto à forma, aos numerais.....	68

FIGURA 4.7. Exemplo de escrita sem segmentação silábica. Falsa escrita silábica.....	69
FIGURA 4.8. Exemplos de escritas pseudo-alfabética e “pré- silábicas” em uma mesma produção.....	72
FIGURA 4.9. Exemplos de variabilidade intra e interfigurais.....	74
FIGURA 4.10. Exemplo de não-escrita.....	77
FIGURA 4.11. Exemplo do teste de nomeação de figuras por escolha de palavras.....	78

## SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRAT

LISTA DE QUADROS

LISTA DE GRÁFICOS

LISTA DE FIGURAS

INTRODUÇÃO

1. Política Pública da Educação Inclusiva – Educação de Surdos - Limites e Possibilidades.....	20
1.1. Educação de Surdos versus Educação Especial.....	20
1.2. Vozes que se Levantam.....	27
1.3. A Língua de Sinais Brasileira – LSB.....	32
1.3.1. O Início das Pesquisas no Brasil e a Importância da Língua de Sinais na Educação dos Surdos.....	33
1.3.2. Estrutura Lingüística da LSB: A Questão dos Parâmetros.....	34
1.3.2.1. Configuração de Mãos.....	35
1.3.2.2. Ponto de Articulação.....	35
1.3.2.3. Movimento.....	36
1.3.2.4. Expressão Corporal.....	36
1.3.3. Iconicidade e Arbitrariedade na LSB.....	36

1.3.4. A Língua de Sinais Brasileira na Proposta Bilíngüe Bicultural.....	39
1.3.5. Língua de Sinais e Alfabetização.....	41
1.4. Considerações Finais sobre o Primeiro Capítulo.....	42
2. Um Diálogo com Ferreiro, Teberosky e outros.....	43
2.1. Contribuições de Ferreiro e Teberosky.....	43
2.2. As Fases Silábica, Silábico-alfabética e Alfabética da Psicogênese da Língua Escrita.....	47
2.2.1. Sobre a Hipótese Pré-silábica.....	48
2.2.2. Sobre a Hipótese Silábica.....	58
2.2.3. Sobre a Hipótese Alfabética.....	49
2.3. Exemplos Ilustrativos das Três Hipóteses com suas Variações Internas.....	49
2.4. A Psicogênese da Língua Escrita no Contexto Nacional.....	52
2.5. Psicogênese da Escrita e da Surdez.....	53
2.6. Um Problema Conceitual.....	54
2.7. Considerações Finais sobre o Segundo Capítulo.....	55
3. O Percurso Teórico-metodológico da Pesquisa.....	56
3.1. Procedimentos.....	56
3.2. Ambiente da Pesquisa: Configuração das Escolas.....	58
3.3. Sujeitos da Pesquisa.....	58
4. Resultados e Discussão.....	60
4.1. Escritas Ortográficas e Pseudo-alfabéticas.....	60
4.1.1. Escritas Ortográficas I.....	66

4.1.2. Escritas Pseudo-alfabéticas I.....	67
4.1.3. Escritas Ortográficas II.....	68
4.1.4. Escritas Pseudo-alfabéticas II.....	69
4.2. Ausência de Escrita Icônica.....	70
4.3. Ausência de Escrita Silábica.....	70
4.4. A Escrita Ideográfico-simbólica.....	71
4.5. Dualidade de Concepções.....	72
4.6. Um Pouco mais sobre a Escrita de Palavras Inventadas com Letras Convencionais.....	73
4.7. Imprevisibilidade da Escrita de Novas Palavras (a não-escrita).....	74
4.8. Caminhos Diversos na Relação Leitura e Escrita.....	75
4.8.1. Teste de Nomeação de Figuras sem a Escolha de Palavras.....	76
4.8.2. Teste de Nomeação de Figuras por Escolha de Palavras.....	76
4.9. Algumas Reflexões a partir de outras Formas de Escrita.....	77
4.10. Interpretações Equivocadas.....	79
4.11. Entendendo a Escrita: Rumo a Um “Novo” Modelo de Classificação.....	80
4.12. Considerações Finais sobre o Quarto Capítulo.....	83
5 Algumas Palavras Finais.....	86
5.1. Para Onde Apontam os Dados e a Análise.....	86
5.2. Considerações Finais sobre o Quinto Capítulo.....	92
5.3. Conclusão Geral.....	93
Referencial Bibliográfico.....	94
Anexo.....	

## RESUMO

Este trabalho consiste de um diálogo entre os pressupostos “ferreriano” e “teberoskiano” sobre a construção da escrita e esta mesma construção na ausência da oralização e da audição. Como se dará a construção de uma escrita fonográfica por uma pessoa Surda? Ferreiro e Teberosky advogam um momento, no processo de construção da escrita, para que a criança estabeleça a relação fonográfica. Sendo o Surdo não oralizado incapaz de discriminar os fonemas, como transpor esta barreira e construir esta escrita? O momento esperado para esta transição e a alternativa encontrada pelos sujeitos Surdos constituem a essência desta pesquisa. Colhemos amostras da escrita de 20 (vinte) crianças Surdas não oralizadas matriculadas em duas escolas públicas da cidade de Recife na capital pernambucana. Ao analisarmos estas escritas (seu conteúdo), notamos que estas apresentavam particularidades quando confrontadas com o referencial teórico adotado. Nossa hipótese inicial de uma transição direta de uma concepção de escrita “pré-silábica” para uma concepção de escrita pseudo-alfabética mostrou-se correta. A ausência da concepção de escrita silábica, silábico-alfabética e alfabética é uma particularidade fundamental na construção da escrita pelo Surdo não oralizado. Tendo como fundamento o referencial teórico de Ferreiro & Teberosky (1991) com suas hipóteses principais e secundárias e os encaminhamentos proposto por Bardin (1989), classificamos estas escritas e analisamos cada uma delas tentando a todo instante compreender suas singularidades. O não foneticismo da escrita não deve ser entendido apenas como a não transformação de fonemas em grafemas, mas também no sentido oposto, da não transformação de grafemas em fonemas. Procuramos reclassificar essas construções atípicas e renomeá-las, pois, a nomenclatura usada até o momento mostrou-se inadequada, nivelando as escritas e apagando suas diferenças.

Palavras-chave: Psicogênese da Escrita, Alfabetização de Surdos, Bilingüismo.

## ABSTRACT

This work consists of a dialogue, between the assumptions "ferreriano" and "teberoskiano", on the development written, and its formation in the absence of speaking and hearing. How will be given the writing phonographic formation by a Deaf person? Ferreiro and Teberosky defend a moment, in the process of writing, so the child establishes the phonographic relation. Being the Deaf a non speaker person, incapable to discriminate the phonemes, as transposing this barrier and doing this writing? The expected moment for this transition, and the alternative found for Deaf citizens, constitute the essence of this research. We gather samples of writing of 20 (twenty) non speaker Deaf children. enrolled in two public schools in the city of Recife the capital of Pernambuco. Analyzing these writings (its content), we noticed that they presented particularities, compared with the chosen theoretical reference. Our initial hypothesis of a direct transition, from a concept of writing "pre-syllabic", to a concept of pseudo-alphabetic writing, proved to be correct. The absence of the concept of writing syllabic, syllabic-alphabetic and alphabetic is a basic feature, on the formation of writing by non speaker Deaf. Based on the theoretical framework of "Ferreiro" & "Teberosky" (1991), with its main and secondary hypotheses and referrals proposed by Bardin (1989, we classify and analyze each one of these writing, trying to understand all its features. The non phonetic of writing, shouldn't be understood not only as the processing of phonemes into graphemes, but also in the opposite direction, not the processing of graphemes into phonemes. We reclassify these atypical formations and rename them, therefore, the nomenclature used so far proved to be inappropriate, and leveling the writings, erasing their differences.

Keywords: Psychogenese of Writing, Literacy of Deafs, Bilingualism.

## INTRODUÇÃO

Por diversos motivos, só iniciei minha vida escolar aos 10 anos de idade. Devido a isto, primeiramente fui matriculado no extinto MOBRAL. Logo em seguida, fui transferido para uma classe “especial” na Escola Municipal Teodorico Bezerra (Localizada em Santa Cruz/ RN), no horário noturno, composta por alunos com necessidades educacionais especiais: Surdos[1], pessoas com dificuldades de aprendizagem, pessoas com defasagem idade-série (o que era o meu caso, como também o da maioria de meus colegas) e outros com problemas semelhantes. Durante dois anos seguidos estudei nessas condições. Somente após o terceiro ano é que pude estudar em uma classe comum na Escola Municipal Professora Rita Nely Furtado, na mesma cidade, e concluir as séries iniciais do ensino fundamental I, na época denominado primeiro grau menor.

Em um futuro não muito próximo, paralelamente ao curso superior de pedagogia na UFRN em 2000, iniciei uma imersão junto à comunidade Surda, dando continuidade aos cursos de LSB - língua de sinais brasileira, oferecido pelo SUVAG/RN no ano anterior. Embora tenha mantido contato com pessoas Surdas na minha infância e estudado, por dois anos, junto com uma garota Surda em uma classe “especial” no início de minha vida escolar - conforme relatado anteriormente - não tive, naqueles anos, contato com a língua de sinais, pois na época sequer era reconhecida como língua. Verdade é que já existia há pouco mais de um século, porém não contava com a simpatia dos educadores e dos técnicos educacionais; era de uso quase exclusivo dos Surdos sinalizadores.

Nos primeiros meses de 2000, viajei a Juazeiro do Norte e ao Crato – ambas cidades cearenses – e participei de um curso avançado de língua de sinais brasileira na ACADA – Associação Caririense de Deficientes Auditivos, ministrado pelos norte-americanos Dr. John E. Peterson (conhecido pelo livro *Comunicando com as Mãos em LSB*) e Dr. Jonh Cabage (professor e intérprete para Surdos em universidades norte-americanas). Além das aulas teóricas, tínhamos, diariamente, aulas práticas, abordando pessoas Surdas da comunidade local do Juazeiro do Norte. Logo após o curso participei, em Fortaleza/CE, de uma imersão em um Acamp’s Deaf (acampamento de Surdos, comum nos Estados Unidos e trazido para o Brasil por esses dois professores). Nestes eventos, de maioria Surda, a língua comum entre os participantes brasileiros é a língua de sinais brasileira, também conhecida como LIBRAS. Ao retornar a Natal, me filiei a ASNAT – Associação de Surdos de Natal e passei a freqüentar regulamente a sede desta instituição e a interagir com os Surdos na prática da conversação. Estas experiências me levaram a compor a equipe da SUESP/RN – Subcoodernadoria de Ensino Especial do Rio Grande do Norte[2]. Na

SUESP/RN pude entrar em contato com a política educacional de inclusão dos órgãos oficiais e compreender a razão da inquietação manifesta pela comunidade surda nacional.

Embora estejamos no século XXI, no terceiro milênio da Era Cristã, não podemos e nem devemos negar toda a herança do século e do milênio anterior; negá-la é desprover-se do único fundamento sólido para a análise e compreensão do presente. Muito do que ainda vamos colher, bom ou mau, será o resultado de decisões tomadas num passado próximo. Veremos decisões de indivíduos que nunca tivemos o prazer ou o desprazer de conhecer influenciando o nosso dia a dia. Mas, se isto serve de conforto: “o tempo não pára” e aqui estamos nós. Tomaremos decisões por nós, por nossa geração e pela que há de vir. “Não há nada de novo debaixo do Sol”, [3] já dizia o Pensador. Com exceção das revoluções (será?), a história da humanidade tem sido a história das decisões de uma minoria dominante sobre uma minoria dominada.

No campo educacional, é do conhecimento de todos nós as decisões tomadas pelos participantes do 2º Congresso Internacional de Educação de Surdos, em Milão, no ano de 1880. Ao decidirem pela “subornização escolar à aquisição da linguagem oral” (SOARES, 1999, p. 2), o que ainda encontra defensores no Brasil (BUENO, 1982; GOTTI, 1998; SILVESTRE, 2007), os congressistas causaram prejuízos à comunidade surda mundial que dificilmente serão reparados. Skliar (2004) comenta que:

Neste congresso - que não contava com a participação nem com a opinião da minoria interessada – um grupo não muito numeroso de educadores ouvintes impôs a superioridade da língua oral sobre a língua de sinais, e decretou, sem fundamentação científica alguma, que a primeira deveria constituir o único objeto de ensino (SKLIAR, p. 77).

Se as idéias originais sobre a educação dos Surdos já não eram confiáveis, suas adaptações em solo brasileiro menos ainda. Soares (1999), ao refletir sobre este acontecimento e como foi implementado em nosso país, comenta:

As adaptações dessas idéias fez evidenciar as contradições das medidas tomadas por uma elite que introduziu os ideais do liberalismo, num país em que o poder estava nas mãos de uma oligarquia latifundiária que havia concebido uma relação de trabalho baseada na escravidão. (SOARES, 1999, p. 7).

As mudanças a partir do congresso de Milão refletiram interesses políticos, filosóficos e religiosos (SKLIAR, 2004, p. 78). Seja em nível internacional ou local, estas decisões

refletem, na maioria das vezes, senão em todas, interesses muito mais econômicos (políticos) que pedagógicos. O sistema educacional é servo fiel da política econômica. A Declaração Mundial de Educação para Todos em Juntien, na Tailândia, e a Conferência Mundial sobre as Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, em Salamanca, na Espanha, não foi o resultado de encontros organizados por órgãos representativos dos Surdos, dos deficientes ou de outras minorias. Em nível nacional, estadual e municipal sabemos que a educação das pessoas com ou sem deficiência, o currículo e a metodologia adotada no sistema educacional são decisões tomadas por uma minoria que se auto-intitula representante de todas as camadas sociais e etnias que compõem a sociedade. Entender a heterogeneidade no seio de uma população de quase duzentos milhões de habitantes, com 14,5 por cento das pessoas com uma ou mais deficiência, em um território de dimensões continentais como o nosso, não é tarefa fácil. É bem mais fácil ignorar tudo isto e impor um único modelo de educação para todos ou uma “educação inclusiva”. A educação de pessoas com necessidades educacionais especiais é um exemplo gritante de políticas públicas voltadas para uma minoria, em que esta mesma minoria tem pouca ou nenhuma participação em suas decisões. Os Surdos, apesar da oposição por meio da Federação Mundial de Surdos (SANCHEZ, 1990), da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS - e das diversas associações estaduais e municipais, ainda não conseguiram sua carta de alforria e continuam subjugados às decisões de uma elite ouvinte no que se refere à política educacional.

Os métodos de alfabetização de Surdos manifestam uma política pensada para uma maioria ouvinte usuária de uma língua oral auditiva (QUADROS & SCHMIED, 2006). Lembro bem quando uma das colegas de trabalho, durante reunião na Subcoordenadoria de Ensino Especial – SUESP/RN, visivelmente admirada, colocou que sua jovem filha (Surda não oralizada) ainda concebia a escrita como “pré-silábica”, embora estivesse concluindo as séries finais do Ensino Fundamental II e fosse letrada. Este fato foi o suficiente para trazer à tona todas as experiências por nós vivenciadas junto ao alunado Surdo, tanto no Centro Estadual de Educação Especial (CEESP/RN), como nas escolas municipais da capital potiguar.

Em outro momento, durante palestra sobre a psicogênese da língua escrita fizemos a seguinte pergunta: “Como ocorre a construção da escrita pelo Surdo, levando-se em consideração os pressupostos de Ferreiro e Teberosky?” A palestrante, professora itinerante responsável por orientar outros profissionais no processo inclusivo, sobretudo professores regentes que já atuavam com o alunado Surdo em classes comuns mistas, queria saber como o sujeito Surdo, desprovido de oralização (e audição, obviamente), transporia a hipótese pré-silábica e chegaria a hipótese silábica e, posteriormente, a alfabética. Nossa resposta naquele momento foi: “não

sabemos”. Alguns na platéia ariscaram alguns palpites: “é a mesma coisa”. Outros discordaram, mas ninguém apresentou algo que comprovasse o que estavam afirmando.

Ficou evidente o nosso desconforto e a nossa insegurança diante da pergunta. Se nós, a “elite” do Ensino Especial do RN, não tínhamos uma resposta para o problema, quem a teria? Conhecíamos as pesquisas de Rabelo (2001), mas suas conclusões nos pareciam insuficientes. Primeiro, porque parecia contrariar as evidências e os relatos de nossos colegas professores alfabetizadores de Surdos no próprio Centro Estadual de Educação Especial - CEESP/RN. Segundo, porque as pesquisas de Rabelo (2001) foram realizadas sob a ótica da Comunicação Total, e a Secretaria de Educação Estadual (RN) havia, pelo menos no discurso, descartado esta concepção. O discurso da moda era o bilingüismo dentro da proposta inclusiva adotada há quase duas décadas no RN.

Este trabalho é uma tentativa de responder a este questionamento sobre a construção da escrita pelo Surdo não oralizado. No primeiro capítulo, discorreremos sobre a educação dos Surdos sob a ótica dos Surdos (SANCHEZ, 1990), que antecede a Declaração de Salamanca, mas encontra nela um fundamento legal para uma oposição ao discurso inclusivo do MEC, mostrando a contradição entre estes modelos. Juntamos às vozes surdas as opiniões de diversos pesquisadores no Brasil e no exterior, o que fortalece a causa surda no meio acadêmico, sem que isto negue sua dimensão política. No segundo capítulo, comentaremos, didaticamente, a psicogênese da língua escrita. Ilustraremos cada uma das principais hipóteses da psicogênese e suas subdivisões ou níveis. Também traremos algumas das principais pesquisas no Brasil que fizeram uso do mesmo referencial teórico para o estudo da construção da escrita por crianças Surdas e ouvintes. No terceiro capítulo, descreveremos a metodologia, o que possibilitará aos demais pesquisadores repetir a experiência e confirmar, ou não, nossas conclusões. No capítulo quatro, analisaremos, com base no referencial teórico, a produção escrita de vinte crianças Surdas não oralizadas. Categorizaremos estas escritas e descreveremos suas particularidades conforme nos possibilite o referencial teórico. Daremos atenção especial aos exemplos que ilustram as duas principais subcategorias encontradas: escrita ortográfica[4] e pseudo-alfabética, ambas “pré-silábicas” não icônicas. E, no quinto e último capítulo, traremos algumas reflexões norteando pesquisas posteriores.

Nosso desejo é que esta pesquisa possa contribuir de alguma maneira para a alfabetização e, em sentido mais amplo, para a educação dos Surdos, seja nas classes inclusivas – para aqueles que assim optarem sem imposição governamental – ou nas escolas exclusivas de Surdos ou classes exclusivas para Surdos em escolas de ouvintes conforme orientação da Declaração de Salamanca[5].

Temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a sermos diferentes, quando a igualdade nos descaracteriza.

Boaventura de Souza Santos.

## **1. POLÍTICA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA – EDUCAÇÃO DE SURDOS – LIMITES E POSSIBILIDADES**

### **Introdução.**

A maioria dos educadores, sem distinção de nível acadêmico, parece entender inclusão apenas como oposição às classes e escolas exclusivas, como o desmanche das classes e escolas especiais. Esta idéia de inclusão é muito popular e limita-se a concepção de classes comuns mistas. Resume-se a presença física de pessoas com necessidades educacionais especiais (física, motora e/ou sensorial) em um mesmo ambiente com outros sem tais necessidades. Geralmente, aqueles que optam por este modelo usam o termo “classe regular” ou “escola regular” como oposto à classe e escola especial. Ignoram estes, propositadamente, que as classes e escolas especiais foram, e em muitos casos ainda são, regulamentadas pelos órgãos competentes.

### **1.1. Educação de Surdos versus Educação Especial**

A proposta do modelo “inclusivo” peca pelo seu reducionismo e por confundir a educação de Surdos com a educação especial. Skliar[6] (1999) não esconde sua preocupação com o modelo de educação “bilíngüe” para Surdos na proposta inclusiva – entenda-se classes mistas – pois, ao deixar de diferenciá-las, poderá se “transformar numa ‘neo-metodologia’ colonialista, positivista, a histórica e despolitizada” (SKLIAR, 1999, p. 7). Diante deste conceito restrito de educação inclusiva, propor a educação de Surdos em escolas e classes bilíngües biculturais soa como algo ilegal e distorcido, completamente ultrapassado. Esta observação é compartilhada por Botelho (1998) em *Segredos e Silêncio na Educação dos Surdos*:

[...] o raciocínio com a oposição binária simplificada que preconiza integração e inclusão como sinônimo de escola comum e segregação equivalente à educação especial, gera a interpretação de que propor educação especial é uma espécie de retrocesso de obsolescência, e que ser moderno, contemporâneo, é aderir a idéia da integração ou da inclusão. (BÓTELHO, 1998, 33-34).

Na prática, o modelo dito inclusivo de educação de pessoas com necessidades especiais, proposto e implementado pelo MEC, pouco ou nada tem contribuído para uma verdadeira inclusão educacional dos excluídos do sistema. Na verdade este modelo tem se limitado, até o momento, a transferi-los dentro do próprio sistema educacional, como apontam as estatísticas do próprio Ministério da Educação, tal como visualizamos no quadro a seguir, apresentado durante Reunião de Dirigentes Estaduais de Educação Especial em Brasília nos dias 23 a 24 de abril de 2007. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007).

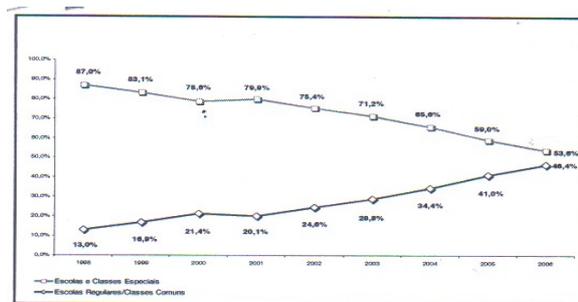


Gráfico 1.1. Relação de matrícula nas escolas e classes especiais e nas classes comuns.

O gráfico acima revela uma transição e não uma inclusão. O número de alunos matriculados nas classes e escolas comuns aumenta à medida em que este mesmo número decai nas classes e escolas especiais. É a inclusão dos incluídos conforme observa Skliar (1999, p. 12). Este mesmo fenômeno tem se repetido com relação à educação privada e pública, como podemos observar no gráfico abaixo.

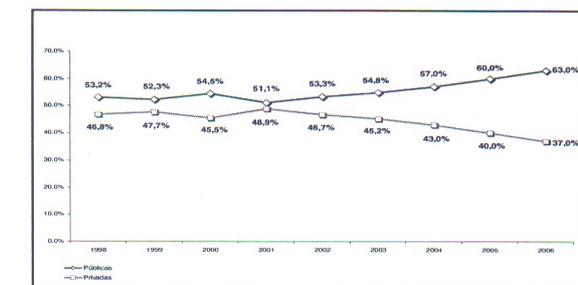


Gráfico 1.2. Relação de matrícula das pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas públicas e privadas. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007).

O gráfico acima reforça a mesma idéia de transição. Silva (SILVA, J.M., 2007) nos lembra em seu artigo sobre a *Trajectoria da Educação no RN: da Integração a Inclusão*, o pioneirismo do Rio Grande do Norte, que anos antes de Salamanca, adotou o modelo inclusivo de educação para pessoas com necessidades educacionais especiais. Este fato é relevante pela sua singularidade e pela sua importância como modelo para os demais Estados brasileiros[7]. Que outro Estado da Federação pode falar de inclusão como fato ocorrido no passado e não como projeto para o futuro? Nenhum outro Estado adotou, até o momento, o modelo inclusivo de classes mistas como “única” opção educacional para as pessoas com necessidades especiais. Com este ato, tivemos como consequência “o desmonte das classes especiais e o remanejamento dos alunos para o Ensino Regular, efetuando-se a matrícula de todas as crianças das séries iniciais de escolarização em classes comuns” (SILVA, J.M., 2007). O desmonte das escolas e classes especiais no Brasil, que teve seu início pelo estado do Rio Grande do Norte, há quase duas décadas, tem se repetido a cada ano nos demais estados. Pesquisadores estão preocupados com o que poderá ocorrer em um futuro próximo[8].

Durante o III Encontro de Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino – ECLAE -, organizado pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL - foi destacada esta transição, mas não sob a ótica governamental. Para os pesquisadores Silva, Malta & Silva (2007a), com o advento das classes inclusivas no Estado do Rio Grande do Norte, ignorou-se a língua de sinais como língua de instrução e manteve-se o processo ensino aprendizagem sobre forte influência do Oralismo:

Como, nas denominadas escolas e turmas inclusivas com alunos Surdos, não há professores bilíngües, e nem a presença de intérpretes, observamos o antagonismo entre o discurso oficial e a prática. (SILVA, MALTA & SILVA, 2007a, p. 69).

Embora a prática inclusiva de educação dos Surdos, comum no Rio Grande do Norte, esteja distante do modelo proposto pelo Ministério da Educação, e ainda mais distante em relação aos anseios da comunidade surda, ela permanece coerente com o referencial teórico que a fundamentou: o Oralismo. A língua de sinais como língua de instrução, o intérprete de LIBRAS/língua portuguesa/LIBRAS, o instrutor e o professor Surdo são situações e personagens estranhos a esta proposta teórica. Para os oralistas a inclusão destes elementos “estranhos” poderia representar o fim do modelo adotado.

Para Silva (2008b), em trabalho apresentado no III Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Especiais na Universidade Federal do Rio Grande

do Norte – UFRN - de 09 a 12 de setembro de 2008:

[...] a proposta adotada pela Secretaria de Educação do Estado e dos municípios [em relação às pessoas Surdas] trouxe poucas mudanças significativas e, em certos aspectos, foi a coroação da Filosofia Oralista. Isto porque o processo inclusivo no Rio Grande do Norte, como em todo o país, diferentemente do que ocorreu em outros países, não teve a participação popular. (SILVA, 2008b, p. 1).

Com esta atitude por parte da Secretaria Estadual de Educação e da Cultura se instaurou um quadro de insegurança no seio das instituições educacionais. Silva (SILVA, J.M., 2007) observa que:

As escolas, por meio de seu corpo de educadores e gestores, questionavam a validade da prática educacional inclusiva, pois não acreditavam que assim o aluno viesse a ‘aprender’, nem viessem a ‘ensinar’, por desconhecimento de como ‘lidar’ com essas pessoas (op. cit., p. 151).

Apesar desses e de outros questionamentos iniciais por parte dos educadores, a ação do Estado continuou. Silva (op. cit.), defensor do modelo adotado no início da década de noventa, não nega que os questionamentos acerca das condições de trabalho, salários baixos, elevado número de alunos por sala, inadequação física das escolas e falta de um programa de formação continuada ainda *são* procedentes, pois:

Uma vez que, ainda que seja importante o esforço dos diversos organismos públicos e particulares, em realizar cursos para atender às necessidades de formação, orientação e fundamentação dos educadores, essas atividades revestem-se de eventos descontínuos de curta duração e sem o necessário controle social de sua aplicabilidade na escola, destino fim da ação de capacitação (SILVA, J. M. 2007, p. 151).

Pesquisas de Martins (1997), realizadas há mais de uma década, já apresentavam as mesmas necessidades nas escolas inclusivas da capital potiguar. Que garantia terá a comunidade surda de que esta situação terá um desfecho positivo? A situação dos Surdos no Rio Grande do Norte é lamentável porque, apesar de todas as evidências contrárias, a inclusão educacional de pessoas com necessidades especiais neste estado sempre foi visto como algo positivo e como exemplo a ser seguido pelos demais (ARANHA, 2005).

Entender a situação atual do modelo inclusivo no RN que, assim como os outros estados da Federação, não diferencia a educação dos Surdos da Educação Especial, nos permitirá traçar um esboço da situação nacional com vista a um futuro não muito distante. Que garantia terá a

comunidade surda de que o que ocorreu, e ainda ocorre no Rio Grande do Norte, não se repetirá nos demais estados? Estarão os Surdos predestinados a exclusão *no* sistema dito inclusivo?

Como se isto não bastasse, a inclusão educacional dos Surdos, no modelo dito inclusivo, apresenta alguns paradoxos até então ocultos para a maioria dos educadores. Embora os “inclusivistas” destaquem a capacidade intelectual dos Surdos para se adaptarem a este “novo” modelo educacional, e critiquem o bilingüismo bicultural em escolas e classes exclusivas para Surdos, como sendo segregacional, negam esta mesma capacidade, excluindo a comunidade surda - e as demais - das discussões acerca desta e de outras propostas (BEYER, 2006, p. 8). Ao discorrer sobre o processo de inclusão de Surdos, a professora Sá (1998) resume: “Se os Surdos têm que ser ‘incluídos’ em algum lugar, digo que devem sê-lo no lugar e no espaço dos debates.” (SÁ, 1998, p. 8). Ela, como muitos outros estudiosos, não concorda com o modelo “inclusivo” de educação de Surdos, pois não se limita a entender inclusão educacional de Surdos como sinônimo de inserção em classes mistas com alunos ouvintes. Nas páginas finais de um de seus livros, a autora afirma que os Surdos deveriam ser chamados para a arena das discussões sobre políticas educacionais, o que não está sendo feito:

Ora, a melhor condição para definir enfoques e parâmetros para a educação dos surdos é, inequivocamente, o ser surdo, tal como quem melhor pode questionar a educação indígena é o próprio índio, ou quem melhor pode avaliar a educação para imigrantes são os próprios; estes grupos nem sempre são chamados ao debate que antecede a criação de políticas públicas (SÁ, 2006, p. 348).

Ao comparar a educação dos Surdos com a educação de outras minorias, sem o adjetivo de deficiente, Sá (2006) se distancia do modelo clínico e se aproxima do discurso educacional sobre Surdos com fundamento antropológico, cultural e lingüístico próprio dos Estudos Surdos. Lemos em Skliar (1998) que:

Os Estudos Surdos em educação podem ser pensados como um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções lingüísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação – e não uma apropriação – com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e o mundo dos surdos (SKLIAR, 1998, p. 29).

Na região Nordeste, estudos com este mesmo perfil estão em andamento nas universidades federais da Paraíba e Bahia. Na Universidade Federal da Paraíba – UFPB – sob a orientação do Grupo de Pesquisa (do CNPq) “Inclusão e Alteridade” e na Universidade Federal da

Bahia – UFBA – sob a orientação do Espaço Universitário de Estudos Surdos.

Coelho (2006, p. 2), denuncia o projeto neoliberal com sua agenda global para a educação como sendo a fonte para os ideais da educação inclusiva. O Neoliberalismo, como um retorno aos fundamentos do Liberalismo Clássico[9], surgiu na década de 1970 como alternativa para solucionar a crise mundial provocada pelo aumento no preço do petróleo. No campo educacional seus tentáculos se manifestam na política de educação para todos e na inclusão de pessoas com deficiências no sistema educacional, no mercado produtor e consumidor. Conforme as palavras de Coelho (2006): “é dessa nascente [Neoliberal] que surge o movimento da inclusão social das pessoas que tem necessidades especiais”. Os capitalistas perceberam que a exclusão dessas pessoas no modelo atual custa caro, bem mais caro do que no modelo dito inclusivo. Rodrigues (2006), apologista do modelo inclusivo, não consegue negar este fato, mas tenta minimizar sua relevância:

Num estudo que estamos em vias de contemplar em que são comparados dois modelos de atendimento, um de inclusão e outro de escola especial, constatamos que as verbas dispendidas pelo modelo inclusivo são *significativamente inferiores* aos dispendidos pela escola especial. Apesar de este ser um dos “resultados colaterais” da inclusão, ela não deve ser pensada nestes termos (RODRIGUES, 2006, p. 9), [grifo nosso].

Por mais que ele tente negar isto, os “resultados colaterais” foram o que mobilizou o capitalismo mundial. Com esta preocupação em mente financiaram encontros internacionais em Jomtien (1990) na Tailândia, e, em Salamanca (1994), na Espanha. Destes dois eventos resultaram a Declaração Mundial de Educação para Todos e a famosa Declaração de Salamanca, documento exaustivamente referido em outros documentos oficiais que tratam da questão inclusiva no Brasil.

Um fato interessante, e que tem passado despercebido, é que a Declaração de Salamanca, embora proponha o modelo “inclusivo” de classes mistas por ser menos dispendioso, não impõe nem sugere este modelo para educação dos Surdos. O Brasil, não apenas obedece a agenda neoliberal, mas “avança” ainda mais, ao impor à comunidade surda o que a Declaração de Salamanca não ousa fazer: a educação dos Surdos em classes mistas. Este *empenho* do Brasil, e da América Latina como um todo, em seguir a cartinha neoliberal mereceu destaque no trabalho de Matos (2008). Segundo ele, a aplicabilidade da agenda neoliberal se tornou possível devido ao espaço vazio deixado pela crise do Socialismo real e do Estado de bem-estar-social e intervencionista. “A idéia de cidadania a partir da lógica do mercado” é um dos principais postulados do neoliberalismo (MATOS, 2008, p. 3). Precisamos entender que a educação inclusiva

para os Surdos e para as pessoas com necessidades educacionais especiais é uma “educação cidadã” em conformidade com esta lógica. Vejamos o que recomenda a Declaração de Salamanca sobre o modelo de educação que deveria ser adotado no caso dos Surdos e dos Surdo-cegos. A linha de ação Política e Organização traz a seguinte recomendação:

Políticas locais deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levado em consideração, por exemplo, a linguagem dos sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da linguagem de sinais de seu país. Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdos-cegos, seria *mais conveniente* que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1994, p. 30)[\[10\]](#), [grifo nosso].

Comentando este “esquecimento” por parte dos técnicos educacionais do MEC e das secretarias de educação dos Estados e dos municípios, Souza (1998) alerta que “[...] Crianças surdas estão sendo ajuntadas fisicamente com outras 30 ou 35, sem que haja suporte efetivo ao aluno surdo ou ao professor” (p. 84). No modelo inclusivo, conforme declaração de Coelho (2006) “percebe-se a transferência de responsabilidade do Estado” (p. 3). O que ocorre, conforme destaca este autor é que o Estado, diante da opção inclusiva, se “[...] minimiza quanto ao atendimento pedagógico especializado, responsabilizando a escola e os docentes pelo sucesso ou fracasso do processo de inclusão escolar”. Ainda, segundo Coelho (op. cit.), “o mesmo vem acontecendo com os alunos que também pela individualização camuflada do ideário neoliberal, são vítimas dessa falácia educacional” (p. 3). Souza (1998) acredita que, com “relação ao aluno Surdo, os programas locais de inclusão tem sido, via de regra, uma práxis perversa de obscurecimento da diferença; de percebê-la, e paradoxalmente, desconsiderá-la”. (SOUZA, 1998, p. 84).

Rangel & Stumpf (2006), ambas Surdas, admitem que a comunidade surda brasileira reconhece, por meio de sua liderança, o avanço que constitui a oficialização da língua de sinais no país e os esforços feitos pelo governo, embora coloque muitas objeções ao programa de inclusão adotado: “A inclusão, conceito bonito e desejável, na prática funciona como exclusão. Exclusão da comunicação da real participação” (RANGEL & STUMPF, 2006, p. 90). O que dizer? As conclusões dessas duas pesquisadoras contribuem para uma abordagem menos determinista e apaixonada do modelo inclusivo. Laplane (2006) observa que independente do nível acadêmico – graduação ou pós-graduação – pouco se tem inovado na análise da política inclusiva. Facilmente notamos, com relação à análise das idéias que sustentam a política inclusiva, que o percurso quase sempre é o mesmo. Os estudos atuais pouco ou nada acrescentam para o debate sobre a política de inclusão do MEC, já que, quase sempre, são repetitivos. Lemos em Laplane (op. cit.) que:

O percurso que se repete demasiadamente consiste no *levantamento das leis que garantem educação para todos, na citação de documentos oficiais e de outros autores que defendem a inclusão* e, não poucas vezes, a constatação de que a teoria é uma, mas a prática é outra. O que chama a atenção é que a inclusão, enquanto idéia, nunca é questionada (p. 27). [grifo nosso].

Como veremos a seguir, algumas vezes tem se manifestado objetivando não apenas denunciar a situação atual da proposta inclusiva, mas também apresentar alternativas que contemplem as diferentes identidades surdas em solo brasileiro.

## 1.2. Vozes que se Levantam.

Estudiosos como Sánchez (1990), Goldfeld (1997), Perlin & Quadros (1997), Skliar (1999), Sousa & Góes (1999), Capovilla *et. al.* (2004), Fernandes (2005), Longman (2007), Quadros (2007) entre outros[11], também criticam a proposta da educação inclusiva em classes mistas para Surdos e ouvintes. Skliar (1999) propõe a ruptura entre a educação especial inclusiva e a educação dos Surdos por serem modelos divergentes. Para ele, a lógica do processo de inclusão educacional dos Surdos como está sendo feita é a lógica do mercado, e mesmo a inclusão da língua de sinais brasileira nesta proposta não mudará, necessariamente, o caráter normalizador da mesma[12]. Para este pesquisador:

A educação bilíngüe para surdos pode, também, estar fixada ao discurso da deficiência, se as suas estratégias pedagógicas e os seus discursos permanecerem no âmbito da educação especial. A separação entre educação especial e educação de surdos é imprescindível para que a educação bilíngüe desenvolva uma certa profundidade política. Nesta direção, a educação bilíngüe não pode ser conceituada como um novo paradigma na educação especial, mas como um '*paradigma oposicional*'. (SKLIAR, 1999, p. 12), [grifo nosso].

A observação de Skliar (1999) ilustra muito bem como o discurso de inclusão educacional e social pode ser redimensionado e utilizado pela filosofia neoliberal para justificar e manter a própria exclusão. Embora o fundamento da proposta inclusiva tenha sua gênese nos ideais neoliberais, conforme já comentamos, esta origem é negada, e a proposta é apresentada como o discurso dos excluídos. Por analogia, o neoliberalismo é comparável a um ventríloquo sendo capaz de, sutilmente, fazer-se ouvir na voz do outro, e assim, “mudar” para não mudar nada. Capovilla & Raphael (2004), fundamentados na heterogeneidade entre as diversas identidades surdas, apresentam diferentes propostas educacionais que consideram estas identidades. Suas preocupações

é com a possível extinção das escolas exclusivas para Surdos e tudo o que pode decorrer a partir deste acontecimento:

Se essas escolas [exclusivas para surdos] vierem a ser desmanteladas e os estudantes surdos com surdez pré-lingual profunda e severa forem pulverizados de maneira dispersa em uma miríade de escolas regulares em meio a colegas e professores que desconhecem por completo a língua de sinais, o desenvolvimento de sua linguagem, cognição e personalidade poderá ficar profundamente prejudicado (CAPOVILLA & RAPHAEL, 2004, p. 628).

Qual a importância do Rio Grande do Norte como Estado pioneiro (ARANHA, 2005; SILVA, J. M. 2007) no processo inclusivo? Sua importância está no fato de encontrarmos no RN a situação prevista por Capovilla & Raphael (2004) e por outros pesquisadores: o desmantelamento das escolas e classes especiais e a pulverização dos Surdos em escolas e classes mistas. Quadros (2007), por sua vez, admite que o anseio da comunidade surda, quanto ao modelo educacional desejado é uma peça de um quebra-cabeça que não se encaixa dentro da proposta governamental. O que acontece, conforme podemos perceber é que “a peça do quebra-cabeça das políticas públicas, no entanto, não é a peça que os surdos projetam” (QUADROS, op. cit., p. 106). Isto acontece por que os anseios da comunidade surda foram ignorados no modelo inclusivo em transição:

A educação dos surdos na perspectiva dos surdos é norteada pela reivindicação de uma escola pública de qualidade em língua de sinais com professores bilíngües e professores surdos. Os movimentos surdos criticam a manutenção dos surdos nos espaços das escolas que estão estruturadas para ensinar e aprender em português com alunos que crescem ouvindo e falando essa língua, ou seja, as proposições são contrárias. Os movimentos surdos clamam por inclusão em outras perspectivas. (QUADROS, 2007, p. 106).

O que a comunidade surda deseja é a ruptura entre a educação inclusiva ou especial e a educação bilíngüe bicultural. O que Quadros afirma acima resume bem o problema enfrentado pela comunidade surda brasileira e as contradições *do* e *no* discurso inclusivo. O que notamos, na política adotada pelo MEC, e que a autora acima referida denuncia é a indiferença das políticas públicas com os anseios dos Surdos manifestos por meio de seus órgãos representativos: as associações estaduais e municipais e a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS. No volume sete das Estratégias e Orientações Pedagógicas para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais: Dificuldades de Comunicação - Surdez -, o Governo Federal evoca mais uma vez a Declaração de Salamanca para justificar o processo “inclusivo” de crianças Surdas em classes mistas da Educação Infantil. Ao mesmo tempo “esquece” [13] as orientações contidas na própria Declaração acerca da educação dos Surdos e dos Surdo-cegos. Ao

citar A Declaração de Salamanca de forma descontextualizada os documentos oficiais propagam a desinformação acerca do modelo educacional para os Surdos (e Surdos-cegos) proposto em Salamanca e manipulam a comunidade surda, e a sociedade em geral, para que aceitem um modelo educacional que lhe é desfavorável. A desinformação e a publicidade são técnicas de manipulação descritas por Breton (1999) conforme podemos ler em seu livro *A Manipulação da Palavra*:

Toda a habilidade técnica da desinformação reside justamente no mecanismo que permite travestir uma informação falsa numa informação ‘verdadeira’ que seja perfeitamente crível e que oriente a ação daquele que a recebe num sentido que lhe é desfavorável (BRETON, 1999, p. 53).

A publicidade governamental socializa a desinformação quanto à proposta contida na Declaração de Salamanca suprimindo a possibilidade de escolha que atenda os anseios da comunidade surda brasileira.

Lopes (2006) defende que só uma mudança radical na forma de olharmos para os sujeitos Surdos e que possibilitará uma mudança radical na escolarização destes. Até que isto venha a acontecer, contradições como as manifestas pelos técnicos das secretarias de educação serão comuns. O autor não duvida que:

[...] através da mobilização de surdos e ouvintes, muitas coisas foram conquistadas, inclusive o reconhecimento da diferença surda pelas políticas educacionais, mas, ao mesmo tempo em que se garantem condições para que a diferença surda se estabeleça, também se incentivam práticas de inclusão de surdos com ouvintes na escola de ouvintes. (LOPES, op. cit., p. 29).

Verdade é que os técnicos do Ministério da Educação não negam a importância da LIBRAS como língua instrucional, pois são conscientes de que “a grande maioria das crianças surdas (com perda severa e profunda) desenvolvem-se melhor quando, na escola, a língua instrucional é a língua de sinais [...]”, mas, mesmo assim, apenas *sugerem* a sua utilização por parte dos educadores (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002a, p. 23). Na proposta inclusiva – mesmo com bilingüismo - a língua oral auditiva é privilegiada, pois diferente do recomendado para a língua de sinais, “O ensino da língua portuguesa oral deverá ser efetivada por professor com formação específica para essa função” (idem). Nossa preocupação não é com a presença de um profissional para o ensino da língua portuguesa oral, e sim, com a pouca importância dada à língua de sinais.

Fernandes (1999b) vê com desconfiança semelhante proposta:

[...] o ensino da língua materna do grupo dominante, em programas de educação bilíngüe destinadas a minorias étnicas ou grupos socialmente marginalizados, pode ser transformar em instrumentos de colonização do currículo, que muitas vezes coloca em risco a preservação das identidades minoritárias se não constituir-se em lugar privilegiado para a afirmação e o reconhecimento da identidade lingüístico-cultural do aluno (FERNANDES, 1999b, p. 62).

Lebedeff (2006, p. 54) comentando as pesquisas que Schneider (2006) realizou sobre a inclusão de quatro crianças Surdas na pré-escola do ensino comum nos dá uma idéia da gravidade da situação. Para ele “As posturas assumidas pelos professores diante dos alunos surdos denotam que a segregação persiste e que as escolas e professores não estão preparados para receber [e] ensinar o surdo”. O resultado desta pesquisa converge para o resultado da pesquisa de Dorziat (2005) acerca das representações dos professores ouvintes sobre a inclusão de Surdos nas classes comuns mistas, como também para as pesquisas de Muller, Klein & Lockman (2005) sobre as relações entre representações, identidade e currículo e as pesquisas de Machado (2006) sobre o tema integração/inclusão de Surdos na escola comum. Para esta última:

Um olhar atento ao que acontece na escola regular quando se aprecia o trabalho com aluno surdo, numa primeira impressão, revela a adesão, por parte da instituição, à filosofia oralista, sem questionar se existem outras possibilidades para a educação de surdos (MACHADO, 2006, p. 42).

A ambigüidade do modelo “inclusivo”, denunciada por Machado (2006) e outros autores, pode ser resumida em poucas palavras. Conforme ela descreve: “Impor um tipo de escola a um grupo é uma forma de opressão, não de inclusão” (MACHADO, 2006, p. 71). Para Quadros (2007, p. 107) está evidente que “a escola que os surdos querem e a escola que o sistema apresenta ainda não são convergentes”. Esta evidência se manifesta porque é notório para os profissionais, que trabalham junto à comunidade surda, que “a peça que os surdos apresentam não se encaixa na forma como as escolas públicas estão organizadas. A educação no país ainda reflete os princípios da política de integração [...]”. (QUADROS, 2007, p. 107). Conforme Quadros (2007) isto acontece independentemente da língua de instrução ser ou não a LIBRAS. É uma questão de postura que não mudará pela adoção da língua de sinais e nem pela mudança superficial no discurso normalizador. Os Surdos são diluídos na escola inclusiva e esta diluição reduz os custos por aluno ao mesmo tempo em que “esconde” a dura face da exclusão dentro do sistema “inclusivo”.

Separar a educação do Surdo de sua dimensão política é uma atitude pouco aceitável, já que na arena social se entrecruzam diversos discursos que se contradizem. Atribuir o fracasso da alfabetização[14] e da educação dos Surdos a fatalidade como sendo um “mal

necessário” é ignorar os reais motivos: a proposta político-pedagógica adotada com relação as minorias menos privilegiadas. E que, no caso dos Surdos, sempre valorizou mais a normalização que o processo ensino aprendizagem (SKLIAR, 1998, p. 9). A proposta inclusiva massificadora nivela todos ignorando a heterogeneidade entre as pessoas e grupos, enfatizando o acesso ao *espaço escolar* em detrimento da *aprendizagem* do alunado (SOUZA, 2000, p. 83). Souza, ao comentar a situação atual da escola pública brasileira, conclui com uma pergunta retórica:

[...] estamos ou não fabricando grupos distintos de cidadãos? Aqueles que pensam, decidem e perpetuam uma certa ordem e os outros que lhes devem obedecer. Em geral, os surdos acabam fazendo parte do segundo grupo. (SOUZA, 2000, p. 91).

O Estado, por meio de seus órgãos competentes, “corrige” [15] e pune aqueles que não se submetem a sua proposta educacional inclusiva. Uma cartilha da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (PROCURADORIA FEDERAL DOS DIREITOS DO CIDADÃO, 2004, p. 15) intitulada *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular* prevê a punição aos pais ou responsáveis que não matriculem seus filhos ou dependentes em idade de acesso “obrigatório” ao Ensino Fundamental nas classes comuns mistas. Este documento cita o artigo 246 do Código Penal que trata do crime de abandono intelectual. O Governo não propõe, ele impõe escolas e classes comuns mistas para Surdos e ouvintes. Como observa Sousa (1998, p. 85): “Não consideram o direito do surdo, ou de sua família, de ter ao menos a opção de escolher o sistema educacional que mais lhe convenha. Já decidiram por ele”. A classe comum mista, onde a língua de sinais apenas transita e o Ser Surdo é apagado, não pode servir de modelo educacional para a aquisição da escrita de uma segunda língua por Surdos não oralizados. Quadros & Schmidt (2006) escreveram que:

Independente do contexto de cada estado, a educação bilíngüe depende da presença de professores bilíngües. Assim, pensar em ensinar uma segunda língua pressupõe a existência de uma primeira língua. O professor que assumir esta tarefa estará imbuído de aprender a língua brasileira de sinais. (QUADROS & SCHMIDT, 2006, p. 19).

Elas também reconhecem a necessidade de mudança metodológica:

A tarefa de ensino de língua portuguesa torna-se à possível, se o processo for de alfabetização de segunda língua, sendo a língua de sinais reconhecida e efetivamente a primeira língua. (QUADROS & SCHMIDT, 2006, p. 24) [grifo nosso].

A não efetivação da língua de sinais como língua de instrução em vários estados é uma dura realidade: “há estados em que professores desconhecem libras e a escola não tem estrutura ou recursos humanos para garantir aos alunos surdos o direito à educação, à comunicação e à informação” (QUADROS & SCHMIDT, 2006, p. 19). Por isto há resistência por parte de pais, educadores e Surdos como notamos em ambas as escolas da capital pernambucana onde realizamos a pesquisa. Como ficará a aquisição da segunda língua - L2 - se a primeira - L1 - for ignorada?

### **1.3. A Língua de Sinais Brasileira – L.S.B.**

Com a oficialização da Língua de Sinais Brasileira em 2002 (Lei Nº 10.346, de 24 de abril) e sua regulamentação em 2005 (Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro) a LSB saiu da clandestinidade e passou a ocupar um lugar de destaque na proposta surda em um modelo educacional bilíngüe. O Exame Nacional de Certificação em LIBRAS tem a cada ano mobilizado centenas de pessoas e despertado o interesse de milhares para esta forma de comunicação que durante décadas foi banida do sistema educacional brasileiro e mundial.

Quanto à origem da língua de sinais brasileira e seu desenvolvimento posterior, pouco sabemos. Concordam os pesquisadores que a fundação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos em 1857, pelo então imperador D. Pedro II com a participação de Ernesto Hüet – Surdo - possa nos dar uma pista em busca de sua origem (MAZZOTA, 2005, p. 29). Talvez encontremos neste fato a gênese desta língua, talvez tenhamos de avançar um pouco mais. De qualquer maneira, isto não parece ser o suficiente para explicar a variação entre os sinais da LSB nas diferentes regiões brasileiras e, até mesmo, em uma única região. Teriam as línguas de sinais usadas no Brasil diferentes origens? Sim parece ser a resposta correta com relação à língua de sinais usada pelos Surdos dos centros urbanos – a Língua de Sinais Brasileira, LSB - e a língua de sinais usada pelos Surdos e ouvintes da tribo indígena Urubus-Kaapor[16] - Língua de Sinais Urubus-Kaapor - no Estado do Maranhão. Segundo o que escreveu Bakhtin (1997) sobre o signo lingüístico:

Todo signo, como sabemos, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual as formas do signo são condicionadas tanto pela organização de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece. (BAKHTIN, 1997, p. 44).

Acreditamos que a língua de sinais e a educação dos Surdos podem ser mais bem assimiladas sob a

ótica bakhtiniana (GOLDFELD, 1997; SOUZA, 1998; SILVA & BUCHLER, 2008). Para Goldfeld (1997, p. 166) o conceito bakhtiniano de língua como “um sistema semiótico, criado e produzido no contexto social, dialógico, em contraposição a outros códigos” é preferível, para uma abordagem da educação dos Surdos e da língua de sinais, ao conceito de língua como sistema de regras abstratas compostos por elementos inter-relacionados de Saussure. A forma gesto-visual das línguas de sinais, diferentemente das línguas oral-auditivas pode ser justificada pelo contexto que a originou. Nossa hipótese é de que os estudos bakhtinianos poderão explicar, não apenas a diferença quanto à forma das línguas gesto-visual, se comparada às línguas oral-auditivas, mas também, a sua gramática e variação lingüística. Só um contexto caracterizado pela ausência da oralização[17] e da audição possibilitaria a construção de um sistema lingüístico tão singular como as línguas de sinais das comunidades surdas[18]. É a este contexto que Bakhtin (1997) denomina de “tema”. Para ele “cada signo constituído possui seu tema” (BAKHTIN, op. cit., p. 45), que nada mais é do que a realidade que deu lugar a sua formação. Isto tem sido evidenciado, não apenas com relação aos “vocábulos” das línguas oral-auditivas e visual-motoras, mas com relação à própria forma das línguas, a exemplo das línguas de sinais.

### **1.3.1. O Início das Pesquisas no Brasil e a Importância da Língua de Sinais na Educação dos Surdos.**

Professor Hoemann (1983), embora fosse vinculado ao Departamento de Psicologia da Bowling Green State University, em Ohio, nos Estados Unidos, coordenou pesquisas sobre a língua de sinais no Brasil e fez algumas previsões otimistas no início da década de oitenta:

O que é a linguagem de sinais no Brasil? Em termos simples é a língua usada pelas pessoas surdas no Brasil. Até agora esta língua era conhecida apenas pelos próprios surdos, por um pequeno número de sacerdotes e educadores que aprenderam por motivos profissionais, e por um pequeno número de pessoas ouvintes que tinham parentes surdos. Recentemente a linguagem de sinais do Brasil atraiu a atenção de lingüistas e psicólogos no Brasil e nos Estados Unidos. É provável que ela se tornará o centro de considerável interesse da parte de educadores no Brasil e de lingüistas em todo o mundo. (HOEMANN, 1983, p. 17).

Suas previsões tinham como fundamento a importância dada às línguas gesto-visuais em outras partes do mundo. Previsões a parte, o professor Hoemann e seus colaboradores – incluindo o padre Eugênio Oates e as professoras Shirley A. Hoemann, Gládis K. Rehfeldt e Beatriz Carmem Warth Raymann - foram pioneiros no estudo da LIBRAS, mesmo que limitados a uma

abordagem sob a perspectiva da Comunicação Total:

Em alguns países, a linguagem de sinais já é alvo de considerável atenção. É ensinada como segunda língua em faculdades e universidades, é usada como a língua principal de peças de teatro ao vivo, apresentada na televisão como parte do programa educacional de crianças e é estudada por lingüísticas e psicolingüísticas para compreender sua estrutura e seu uso. (HOEMANN, 1983, p. 17)

O resultado das pesquisas de Hoemann, Oates & Hoemann (1983) e sua equipe foi publicado em livro e em vídeo-teipe (*Modelos Surdos de Linguagem de Sinais do Brasil*) e distribuídos gratuitamente em nosso país pela Mill Neck Foundation de Nova York. Temos conhecimento de trabalhos anteriores como a *Iconographia dos Sinais dos Surdos-mudos*, de Frausino da Gama, de 1875, e a *Linguagem das Mãos* de Oates, de 1969. O primeiro limitou-se ao registro de alguns sinais que caíram em desuso ou, o que é mais provável, nunca foram de uso comum. O segundo registrou um número bem maior de sinais, muitos ainda em uso nos dias atuais. Em seu prefácio Oates (1990) comenta, brevemente, alguns aspectos da gramática desta língua. Seguiram-se as estas pesquisas os trabalhos de Ferreira-Brito (1995) e Quadros (1995). Na segunda metade da década de oitenta os missionários batistas professor John Everett Peterson e sua esposa Jean Peterson mudaram-se para o Brasil (Fortaleza/Ceará) e iniciaram pesquisas sobre a língua de sinais brasileira, o que resultou em uma apostila para o ensino da LIBRAS: *Vocabulário de Mímica para Surdos* (SILVA, MALTA & SILVA, 2008b). Pouco tempo depois, a convite deste casal, veio ao Brasil a jovem Judy Ensminger (Froehlke) que desenhou os sinais do livro *Aprendendo a Comunicar: um livro para a educação dos surdos* e, posteriormente, sob a coordenação dos “Petersons” desenhou *Comunicando com as mãos [em LSB]* (PETERSON, 2003). Sediados em Campinas John e Jean Peterson iniciaram um grande movimento em prol da língua de sinais brasileira. Hoje suas influências não se limitam ao Brasil, mas a toda a América do Sul.

Ainda sobre a língua de sinais: Os estudos de Peixoto (2006) comprovam que a influência da língua de sinais poderá ocorrer, primeiramente, na construção dos vocábulos da língua portuguesa escrita ainda na sua forma “embrionária”, e não somente na estrutura frasal como já era de nosso conhecimento (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002b, p. 34-35). Entender a estrutura da língua de sinais brasileira é fundamental para entendermos sua relação com e na construção da língua portuguesa escrita como segunda língua - L2.

### **1.3.2. Estrutura Lingüística da LSB: A Questão dos Parâmetros.**

Conforme lemos em Ferreira-Brito (1997):

As línguas de sinais distinguem-se das línguas orais porque se utilizam de um meio ou canal visual-espacial e não oral-auditivo. Assim, articulam-se espacialmente e são percebidas visualmente, ou seja, usam o espaço e as dimensões que ele oferece na construção de seus mecanismos ‘fonológicos’, morfológicos, sintáticos e semânticos para veicular significados, os quais são percebidos pelos usuários por meio das dimensões espaciais. (FERREIRA-BRITO, op. cit., p. 19).

O conjunto de sinais que compõem o léxico da língua de sinais do Brasil ainda é, em parte, desconhecido. Estudiosos como Capovilla (2001) tem contribuído para o seu registro, mas muito ainda deverá ser feito neste campo. A estrutura interna dos sinais tem como fundamento os parâmetros. O número de parâmetros é discutível. Ferreira-Brito (1995) nos fala de três: configuração de mãos, movimento e ponto de articulação. Felipe (1997) reconhece mais dois parâmetros: “orientação” e “expressão facial e/ou corporal”. Quadros & Karnopp (2004) parecem concordar com Felipe quanto ao acréscimo. A relação entre o terceiro parâmetro - movimento - e o quarto – orientação - é confusa, pois não há orientação na ausência de movimento. Neste caso, o quarto parâmetro parece ser constituinte do terceiro. Sendo assim, cremos ser sensato falar de quatro e não cinco parâmetros. No mínimo, a dependência entre estes precisa ser considerada, caso contrário, poderemos dividir o quinto parâmetro - expressão facial e corporal - em dois parâmetros distintos, ou mesmo considerar cada configuração de mão como um parâmetro independente. Ora, em ambos os casos das expressões faciais e/ou corporais, o que temos, verdadeiramente, são expressões corporais, pois a face é parte constituinte do corpo. Quadros & Karnopp (2004) nomeiam este parâmetro – expressões faciais e corporais - de aspectos não-manuais.

#### **1.3.2.1. Configuração de mãos:**

São formas que a (s) mão (s) assumem na composição dos sinais. Estas formas, geralmente, são originárias do alfabeto manual. Ferreira-Brito (1995) registra 46 configurações de mãos usadas na língua de sinais brasileira. Alguns sinais apresentam a mesma configuração de mãos, embora tenham significados diferentes, a exemplo de LEMBRAR, OLHAR e VIGIAR. Configurados em “V” mas com pontos de articulações diferentes.

#### **1.3.2.2. Ponto de articulação:**

É o espaço onde é realizado ou iniciado o sinal. A mão predominante, em configuração, pode ou não tocar o corpo, pois, em alguns casos, o ponto estará localizado em um espaço neutro. Este espaço, na vertical, vai do meio do corpo até a cabeça e, na horizontal, a frente do emissor. Alguns exemplos de sinais cujo ponto de articulação toca o corpo são LEMBRAR, SENTIR e ABSURDO. No espaço neutro podemos sinalizar TELEVISÃO, NAMORAR e OLHAR.

### **1.3.2.3. Movimento:**

Embora este seja um dos parâmetros, nem todos os sinais apresentam movimentos. Vemos que alguns sinais da língua de sinais brasileira manifestam movimentos curtos enquanto outros movimentos longos. Há também, como já afirmamos os sinais em que o movimento está ausente. Esta ausência é notada nos seguintes sinais: TRISTE, EM-PÉ e PENSAR. O movimento é facilmente observado em sinais como, JESUS, BRINCAR e MONTANHA.

### **1.3.2.4. Expressão corporal:**

A expressão corporal, com destaque para a face, e um traço diferenciador importante para determinar o sentido de um sinal. O sinal ALEGRE e TRISTE sem uma expressão correspondente é demasiadamente estranho, tendo sua compreensão dificultada e, em muitos casos, até mesmo impossibilitada. Estas expressões não são forçadas. São expressões naturais adquiridas com a prática cotidiana. Há Surdos que identificam um sinalizador Surdo, com relação a um ouvinte, apenas observando suas expressões quando sinaliza. Quanto à sutileza das expressões, ela varia em graus, conforme a intenção do comunicador. Poderá ser mais ou menos enfática dependendo do contexto em que ocorre a interação entre os sinalizadores.

### **1.3.3. Iconicidade e Arbitrariedade na LSB.**

Com a popularidade do alfabeto manual, há quem pense que a LIBRAS se limite a este código. Na verdade o alfabeto datilológico é mais um recurso usado pela comunidade surda (QUADROS & KARNOPP, 2004, p. 34), principalmente pelos Surdos alfabetizados ou em processo de alfabetização. Este código pode ser comparado ao Braille usado pelos cegos e Surdo-cegos. Sendo que, enquanto o primeiro é visual, o segundo é tátil. Este recurso entre os Surdos tem

a finalidade de apoiar a comunicação por sinais, que podem ser icônicos ou arbitrários.

Os sinais icônicos são aqueles em que a composição de seus parâmetros faz alusão ao significado. Esta alusão pode se dar com relação à forma física, ao seu uso, ou às ações do que está sendo representado. Um exemplo de sinal icônico facilmente identificável é o sinal, SOLDADO, pois faz alusão ao ato de prestar continência. A iconicidade não originou como podem pensar alguns que não a conhecem em profundidade, uma língua de sinais universal e nem mesmo sinais universais, pois “cada sociedade capta facetas diferentes do mesmo referente, [...]” (STROBEL & FERNANDES, 1998, p. 8). Esta capacidade humana de captar “facetas” diferentes de um mesmo fenômeno possibilitou a origem dos sinônimos icônicos nas línguas de sinais. Mais uma vez, nos vem à mente, a questão do “tema” bakhtiniano, o contexto gerador do sinal. Para Bakhtin (1997) “tema” e “forma” estão inter-relacionados: “O tema e a forma do signo ideológico estão indissolivelmente ligados, [...]. Tanto é verdade que, em última análise, são as mesmas forças e as mesmas condições que dão vida a ambos.” (BAKHTIN, p. 45). O sinal para FORTALEZA (a capital cearense) é um exemplo claro da construção social dos signos. Enquanto os demais Estados do Brasil utilizavam, e ainda utilizam o mesmo sinal para a capital Fortaleza e para o Estado do Ceará, a comunidade surda daquela localidade usava sinais distintos (PETERSON, 2003). Quando os Surdos de Fortaleza/CE foram entrando em contato com outros Surdos fora da comunidade local, houve problemas na comunicação quanto ao uso dos sinais. O sinal para designar a capital do Estado do Ceará, usados pelos Surdos deste município apresentava outro significado, mesmo nos Estados vizinhos, a exemplo do que observamos no RN. No RN, o sinal usado pela comunidade surda de Fortaleza/CE para designar a sua capital já era usado para a idéia de NÃO-TER-DINHEIRO, LISO, etc. O impasse estava feito. O que fazer? Continuar insistindo com o mesmo sinal? Modificá-lo ou se adequar ao sinal usado nacionalmente? Por enquanto está prevalecendo a última opção. Fica evidente neste exemplo, conforme afirma Bakhtin (1997), como os conceitos são modificados, seja por ampliação ou redução de seu referente no ceio da arena social em que estes se originam. Outros exemplos, igualmente eloqüentes são os sinais para PETROLINA, RIO GRANDE DO NORTE/NATAL e CRENTE/PROTESTANTE. Silva & Büchler (2008) que durante o II Encontro Científico de Educadores do RN discutiram acerca da língua(gem) de sinais e a educação dos surdos sob a ótica bahktiniana, não ignoraram este fato ao abordarem a gênese de alguns sinais no contexto religioso. Voltemos à questão da iconicidade nos sinais da LSB. Este fenômeno torna as línguas de sinais, em certo aspecto, mais precisa que as línguas orais auditivas. Vejamos dois sinais da LSB e como eles representam iconicamente seus referentes:

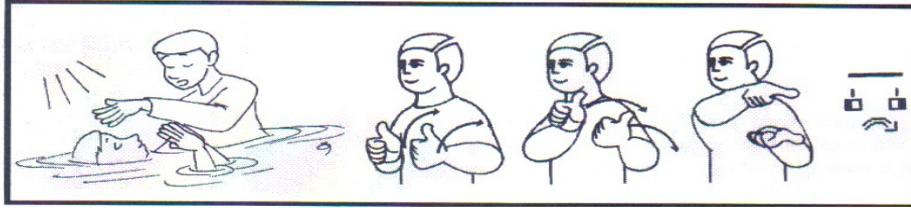


Fig. 1.1. (CAPOVILLA & RAPHAEL, 2001). Sinal de batismo entre os batistas = alusão a imersão.



Fig. 1.2. (CAPOVILLA & RAPHAEL, 2001). Sinal de batismo entre os católicos, presbiterianos e luteranos = alusão a aspersão.

Temos, na verdade, um pseudo-sinônimo, pois representam ações diferentes: batizar por imersão e batizar por aspersão. No primeiro caso o sinal lembra o ato de imergir, no segundo, a parte do corpo aspergida. Outro exemplo interessante é o sinal PÁSCOA, pois em sua iconicidade manifesta em um dos sinais – fig. 1.3 – a idéia mais contida e teologicamente definida para os Cristãos Católicos e Protestantes e, em outro sinal – fig. 1.4 – o censo comum sobre o conceito de Páscoa relacionado ao comércio de chocolate.



Fig. 1.3. (HOEMANN; OATES & HOEMANN, 1983). Sinal (composto) que lembra a Ressurreição do Cristo.

Bakhtin (1997) fala do signo lingüístico como uma “arena” onde se desenvolve a luta de classes:

Sabemos que cada palavra [sinal] se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra [o sinal] revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças

sociais (BAKHTIN, 1997, p. 66).

No exemplo anterior e a seguir, temos sinais da língua de sinais brasileira – LSB - que ilustram esta “luta” no campo das concepções religiosas e comerciais. Vemos que os sinais das línguas de sinais, assim como os vocábulos das línguas oral-auditivas, refletem e refratam estas diferentes concepções. “A palavra [o sinal] está sempre carregada[o] de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 1997, p. 95). No caso das línguas de sinais isto, o refletir e o refratar, até pode ser visualizado. Sobre a enunciação sabemos que:

[...] enquanto tal é um puro produto da interação social, que se trate de um ato de fala determinados pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade lingüística (BAKHTIN, 1997, p. 127)



Fig. 1.4. (CAPOVILLA & RAPHAEL, 2001). Sinal que lembra, iconicamente, “ovo” de chocolate e coelho.

#### 1.3.4. A Língua de Sinais Brasileira na Proposta Bilíngüe Bicultural.

A língua de sinais na proposta bilíngüe bicultural é fundamental. Ela não é apenas sugerida conforme vemos no modelo inclusivo para a educação infantil (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002a. p. 22). Pelo contrário, ela ocupa o lugar principal no processo ensino-aprendizagem. É a língua de instrução. À língua portuguesa cabe o lugar de língua alvo, mas não necessariamente na forma oral. A sua forma escrita deverá ser privilegiada (SANTANA, 2007, p. 191).

Duas formas de bilingüismo têm merecido a atenção dos educadores: enquanto uma delas “envolve o ensino das duas línguas, em momentos distintos” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002a), a outra “caracteriza-se pelo ensino da segunda língua somente após a aquisição da primeira [...]” (idem). O Governo Federal, por meio do Ministério da Educação fez a opção pelo primeiro modelo, o que contradiz as expectativas da comunidade surda nacional (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002a). Na proposta adotada fica claro que os conceitos de primeira e segunda língua são anulados pela suposta aquisição simultânea e a língua portuguesa, em



Skliar, prefaciando o livro *Aspectos Lingüísticos da Libras* (STROBEL & FERNANDES, 1998), reconhece que “o uso do espaço com valor sintático e topográfico e a simultaneidade dos aspectos gramaticais são algumas restrições impostas pelo tipo de modalidade viso-espacial [...]” das línguas de sinais que as diferenciam das línguas orais- auditivas, mas que não às reduz em importância comunicativa. Ele declara que “a língua oral e a língua de sinais constituem dois canais diferentes, porém igualmente eficientes para a transmissão e a recepção da capacidade lingüística (idem)”.

### 1.3.5. Língua de Sinais e Alfabetização.

Peixoto (2006) produziu um trabalho abordando a relação entre a língua de sinais brasileira e a aquisição da língua portuguesa escrita por crianças Surdas. Para esta pesquisadora:

Sendo a língua de sinais a primeira língua do surdo, é válido destacar que o encontro desses sujeitos com a escrita – da língua majoritária – é precedido e possibilitado [...] [por esta. E, mais:] Quanto mais efetivo é o acesso da criança surda à língua de sinais, melhores chances ela tem de fazer uma apropriação mais consistente da escrita. (PEIXOTO, 2006, p. 208).

Para ela o fracasso nas tentativas de alfabetização dos Surdos pode ser explicado pelo descaso em relação à língua destes:

A língua de sinais instrumentaliza o surdo a interpretar e a produzir palavras, frases e textos da língua escrita, assumindo papel semelhante ao que a oralidade desempenha quando se trata da apropriação da escrita pelo ouvinte. (PEIXOTO, 2006, p. 208).

Para Peixoto (2006), ao contrário do que os oralistas argumentam, “o processo de significação se daria da língua de sinais para a língua portuguesa escrita ao invés de ser da língua portuguesa oral para a língua portuguesa escrita.” (PEIXOTO, 2006, p. 208). Ela conclui deixando em evidência a contradição do modelo adotado: “Conceituam e comunicam-se em uma língua, mas irão se alfabetizar em outra, diferente sintática, morfológica e foneticamente daquela pela qual eles lêem a realidade” (idem). Diversos trabalhos anteriores ao de Peixoto (2006) já haviam detectado forte evidência da influência das línguas de sinais sobre a escrita dos Surdos. Bernardino (2000), Silva (2001) e Capovilla & Raphael (2004), que em seu *Teste de Competência de Leitura de Palavras* previu esta influência. Nos exemplos analisados por Peixoto (2006) a relação esperada

ocorreu com os sinais da LIBRAS usados para “FACULDADE” e “MARANHÃO”.

No primeiro exemplo demonstrado por Peixoto (2006, p. 220), a criança optou por tentar escrever “fevereiro” e, no segundo exemplo, escreveu a palavra “três”. Usando as próprias palavras dessa pesquisadora: “Se o significado não está dado, busca-se no significante uma forma de chegar o mais próximo dele” (idem). Os sinais “FACULDADE” e “FEVEREIRO”, embora tenham movimentos diferentes, possuem a mesma configuração de mão e o mesmo ponto de articulação. Quanto ao sinal usado para designar o Estado do Maranhão, sua configuração em “M”, diante o desconhecimento do significado que lhe é próprio, levou a criança a escrever a palavra “três”. Quando a relação com sinais conhecidos não foi possível, a única alternativa apresentada por uma das crianças foi produzir escrita aleatória. Não percebemos, nesta escrita (Peixoto, 2006, p. 221), nenhuma relação com os aspectos fonológicos da língua oral como apontados por Peixoto (2006). O que temos percebidos nos exemplos apontados é uma escrita “pré-silábica” com diferenças intra e interfigurais. Prevalendo também a quantidade mínima de letras prevista pelo referencial teórico de Ferreiro & Teberosky (1991).

#### **1.4. Considerações Finais sobre o Primeiro Capítulo.**

Como podemos notar a educação dos Surdos, o que inclui sua alfabetização é algo muito mais complexo do que somos levados a crer pelas políticas educacionais do Governo Federal com a conivência dos governantes estaduais e municipais. A não participação da comunidade surda nas decisões acerca do modelo ou modelos a serem adotados apenas piora a situação. Estudos sobre as implicações do modelo inclusivo, realizados principalmente no Sul e Sudeste do país, alertam-nos sobre o risco que corre a comunidade Surda ao ser submetida a um único modelo educacional e, mesmo assim, por imposição. A educação dos surdos em classes mistas sob um falso bilingüismo ignora o direito a isonomia, já que este princípio prevê direitos iguais a todos, com tratamento igual aos iguais e trato desigual aos desiguais na medida de suas desigualdades (GOMES, 2006, p. 18). Lembramos que foi com base neste princípio que se criaram as cotas para negros, índios, deficientes, estudantes de escolas públicas, etc. Porque não escolas e classes exclusivas para Surdos? Contradições do modelo inclusivo.

## **2. UM DIÁLOGO COM FERREIRO, TEBEROSKY E OUTROS.**

### **Introdução.**

O saber acerca da psicogênese da língua escrita tem, a cada dia, se firmado mais e mais como saber necessário para os educadores envolvidos no processo de alfabetização no Brasil (SILVA, 1988; BUARQUE & REGO, 1994). Seja pela formação superior ou pela capacitação em serviço, poucos são os profissionais responsáveis pela alfabetização que ainda não tiveram contato com esta teoria. Mesmo que Emília Ferreiro e Ana Teberosky não tenham pesquisado em nosso país, suas idéias sobre a construção da escrita tornaram-se populares no território nacional devido à tradução de seus escritos e a realização de pesquisas com base em seu referencial teórico. Mas apesar do sucesso destas duas pesquisadoras, pouco se tem produzido no Brasil e no mundo, quando pensamos na aplicação desses conhecimentos à alfabetização dos Surdos sem oralização.

### **2.1. Contribuições de Ferreiro e Teberosky.**

Ferreiro & Teberosky (1991) inovaram ao trazer para o campo dos estudos sobre a lecto-escrita os resultados da psicolinguística contemporânea, da teoria psicológica e da epistemologia genética de Jean Piaget. Piaget foi o orientador de Ferreiro na tese de doutorado em psicologia pela Universidade de Genebra, mas nunca aplicou a teoria construtivista para a análise e compreensão do processo de construção da língua escrita. Ferreiro (2001, p. 18-19) não apenas possibilitou esta aplicação, mas ao concluir suas pesquisas com Teberosky pode afirmar que “do ponto de vista construtivo, a escrita infantil segue uma linha de evolução surpreendentemente regular”, e que é possível distinguir três grandes períodos com suas múltiplas divisões. Elas descrevem cada um desses períodos da seguinte forma: 1. Distinção entre o modo de representação icônico e não-icônico; 2. A construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativos e quantitativos); e 3. A fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético). Sabemos que Emília Ferreiro & Ana Teberosky não fizeram suas experiências com crianças Surdas, por isso, não temos certeza, se essas crianças seguem uma linha de evolução igual no processo de aquisição da língua escrita,

principalmente quando pensamos no período da fonetização.

Com suas pesquisas, Ferreiro & Teberosky (1991) definiram cinco níveis sucessivos na construção da escrita. Estes níveis são, na verdade, subdivisões dos três períodos descritos logo acima. Vejamos cada um destes:

NIVEL 1. Neste nível, escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica de escrita. Se esta forma básica é a escrita de imprensa, teremos grafismos separados entre si, composto de linhas curvas e retas ou de combinações entre ambas. Se a forma básica é cursiva, teremos grafismos ligados entre si com uma linha ondulada como forma de base, na qual se inserem curvas fechadas ou onduladas.

NIVEL 2. A hipótese central deste nível é a seguinte: *Para poder ler coisas diferentes* (isto é, atribuir significados diferentes) *deve haver uma diferença objetiva na escrita*. O progresso gráfico mais evidente é que a forma dos gráficos é mais definida, mais próxima à das letras. Porém, o fato conceitual mais interessante é o seguinte: segue-se trabalhando com a hipótese de que faz falta uma certa quantidade mínima de grafismos para escrever algo, e com a hipótese da variedade nos grafismos.

NIVEL 3. Este nível está caracterizado pela tentativa de dar *um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita*. Nesta tentativa a criança passa por um período da maior importância evolutiva: cada letra vale uma sílaba. É o surgimento do que chamaremos a hipótese silábica. Com esta hipótese, a criança dá um salto qualitativo com respeito aos níveis precedentes.

NIVEL 4. *Passagem da hipótese silábica para a alfabética*. Vamos propor de imediato nossa interpretação deste momento fundamental da evolução: a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “mais além” da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafias (ambas as exigências puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança) e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica (conflito entre uma exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito).

NIVEL 5. A escrita alfabética constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a “barreira do código”, compreendeu que cada um dos caracteres da

escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever.

Vemos que as implicações são muitas, pois, talvez, a maneira como eles, os Surdos não oralizados, constroem a língua escrita apresenta singularidade causadas pela ausência do referente sonoro como regulador da escrita. Dorziat (1999) nos adverte quanto a isto: "O aproveitamento no ensino de surdos de modelos desenvolvidos para ouvintes, para compreender a evolução da escrita de crianças, deve ser cauteloso.". Nos parágrafos seguintes de seu artigo - *Sugestões Docentes para Melhorar o Ensino de Surdos* - ela comenta:

Essa observação não pretende reduzir a importância do construtivismo, como concepção de educação relevante e merecedora de estudos aprofundados. Pretende apenas alertar para a necessidade de considerarem-se as características particulares (visuais) de aquisição e elaboração de conhecimentos dos surdos. (DORZIAT, 1999, p. 189).

Oliver Sacks (1998) no seu livro, *Vendo Vozes – Uma Viagem ao Mundo dos Surdos* - descreve uma experiência com crianças Surdas e ouvintes, demonstrando, empiricamente, a superioridade das crianças Surdas com relação à “percepção visual”. Os testes utilizados tinham como objetivo, investigar a capacidade dessas crianças, em perceber e recordar pseudocaracteres chineses, produzidos por um feixe de luz laser. As conclusões a que chegaram os pesquisadores, conforme comenta Sacks (1998), foram que:

Nesse teste, as crianças surdas usuárias da língua de sinais saíram-se espantosamente bem e as crianças ouvintes quase não conseguiram realizar a tarefa. As crianças surdas, ao que parece, conseguiam ‘decompor’ esses pseudocaracteres, fazer uma análise espacial muito complexa, e isso auxiliava imensamente suas capacidades de percepção visual, permitindo-lhe ‘ver’ os pseudocaracteres num relance. (SACKS, 1998, p. 110).

Ainda fazendo referência a Sacks (op. cit.): “mesmo quando o experimento foi repetido com adultos americanos surdos e ouvintes que desconheciam caracteres chineses, os surdos usuários da língua de sinais obtiveram resultados notavelmente melhores”. Podemos, pelo exemplo ilustrado em seu livro, visualizar a diferença nos resultados obtidos com a experiência. Sugerimos aqui, que, estas *habilidades visuais* apreendidas, quando se adquire a língua de sinais, podem manifestar-se durante o processo de construção da escrita em língua portuguesa, influenciando esta mesma construção e modificando consideravelmente o resultado final. O que vem à mente do Surdo não oralizado no ato

da produção escrita? O referente ou o referencial? A resposta poderá ser a diferença entre uma escrita fonográfica ou ideográfica (ou logográfica). As experiências descritas por Sacks (op. cit.) parecem evidenciar uma tendência natural dos Surdos para a escrita ideográfica. Ao contrário, a escrita fonográfica se apresenta como sendo demasiadamente incoerente com o Ser Surdo, embora saibamos que existem defensores dessa concepção.

Sá (2006, p. 350) não ignora o problema e o resume em poucas palavras: “[...] a criança ouvinte concentra todo o seu processamento lingüístico na palavra falada [...]”, o que lhe permite “fazer uso intuitivo das propriedades fonológicas das palavras da mesma língua para pensar e se comunicar”. Por sua vez, somos sabedores das implicações que isto representa para o alunado Surdo: “a criança surda pensa e se comunica em sua língua de sinais primária, na modalidade espaço-visual, então, na tarefa de aprender a escrever, espera-se que o faça por meio das palavras de uma língua estrangeira e de modalidade diferente [...]” (idem).

Em nossas experiências iniciais com Surdos não oralizados (SILVA, MALTA & SILVA, 2007a; SILVA, 2008a)[\[22\]](#), evidenciamos que eles aparentavam produzir a escrita como sendo ideográfica e não fonográfica. Estas evidências também foram comprovadas por outros pesquisadores como Machado (2000) e Peixoto (2004; 2006). Observamos também que, até mesmo Surdos com certo grau de oralização, produziam escritas baseadas no significado (idéia), ignorando completamente o significante (fonema). Compreender como se dá à psicogênese da escrita no sujeito Surdo não oralizado é fundamental para o processo ensino-aprendizagem, pois, só a partir da compreensão deste fenômeno, é que poderemos elaborar planos de intervenções que levem em consideração a idéia que os Surdos sem oralização têm da língua portuguesa na sua modalidade escrita.

Nossa hipótese inicial era que, na ausência da audição e da oralização, os sujeitos Surdos utilizassem mecanismos diferentes dos ouvintes para conceber a escrita. E que esses mecanismos poderiam ser leitura tátil e orofacial, em alguns casos, e memória visual em outros. Pensávamos também que estes mecanismos poderiam levar as pessoas Surdas não oralizadas a conceberem a escrita da língua portuguesa como sendo ideográfica (ou logográfica). A estrutura da escrita ideográfica ou logográfica se aproxima, e muito, da estrutura gramatical das línguas gestos-visuais, como é o caso das línguas de sinais (SAMPSON, 1996; HIGOUNET, 2003, p. 48).

Se assim fosse – a construção da escrita com base na leitura orofacial e na memória visual-, seria bem pouco provável que a psicogênese da língua escrita, no sujeito Surdo não oralizado, ocorresse como descrito pelas pesquisadoras Emília Ferreiro & Ana Teberosky, pois, sendo o Surdo incapaz de discriminar auditivamente os fonemas, como transpor a hipótese inicial pré-silábica, e

estabelecer a segunda hipótese, silábica? Pareceu-nos que os Surdos não oralizados iniciavam o processo da psicogênese da língua escrita em uma hipótese semelhante, mas não igual à pré-silábica, e, em seguida, que passassem para uma hipótese, também semelhante a alfabética, ignorando a hipótese silábica, e ainda não fazendo a relação grafema-fonema. Pois cremos, como afirma Ferreiro & Teberosky (1991) com relação aos ouvintes, que o Surdo também “é um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca” (FERREIRO & TEBEROSKY, 1991, p. 26). Sendo assim, não deveria ser visto como “um sujeito que espera que alguém que tem um conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência” (mesma página). Tendo como fundamento Ferreiro & Teberosky (1991, p. 26), entendemos que o Surdo “É um sujeito que [assim como os demais] aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo”. A questão não é se o Surdo constrói ou não a escrita, e sim, como a constrói.

## **2.2. As Fases Silábica, Silábico-alfabética e Alfabética da Psicogênese da Língua Escrita.**

Nossa problemática é a *transição* para a fase fonética da escrita, por esse motivo achamos por bem descrever cada uma dessas fases como foi preconizado por Ferreiro & Teberosky (1991) e suas implicações para nossa hipótese inicial. É fundamental entendermos que as escritas alfabéticas são fonográficas é que esta relação deverá ser construída pela criança durante o processo de alfabetização. O momento esperado para este acontecimento é o que denominamos de fase silábica da aquisição da escrita. Embora o português escrito não seja silábico e sim alfabético, a fase silábica é fundamental para a construção da língua portuguesa escrita, pois antecede a fase alfabética no processo de sua construção. A fase silábica é a transição que sustentará a fase alfabética:

Porque o que é preciso entender é que o ápice da teoria silábica pré-anuncia sua própria morte (se me permitem uma metáfora dramática), simplesmente porque todo esse trabalho cognitivo, que é feito para entender uma realidade exterior, deve enfrentar finalmente uma escrita alfabética que não corresponde à lógica da teoria silábica. (FERREIRO, 2001c, p. 95).

A importância da compreensão dessa fase tem merecido a atenção de numerosos pesquisadores no Brasil e no mundo. As recentes pesquisas e a sua influência no meio acadêmico comprovam a

atualidade da teoria construtivista e a sua importância para os estudos sobre o processo de alfabetização. Os estudos a cerca da construção da língua portuguesa escrita por crianças Surdas, com e sem oralização, é um campo fértil para um estudo dessa natureza.

### 2.2.1. Sobre a Hipótese Pré-silábica.

Como vimos no início deste capítulo, com base em Ferreiro & Teberosky, a fase pré-silábica ou pré-fonética é aquela em que a escrita não apresenta nenhuma relação com a sonoridade das palavras. Nesta fase a criança concebe a escrita, primeiramente como icônica e, em seguida, como não icônica (ideográfica). Sobre a escrita não icônica da fase pré-silábica escreveu Ferreiro (2001a):

Num primeiro momento as crianças conceituam a escrita como um conjunto de formas arbitrárias, dispostas linearmente, que não representam os aspectos figurais do objeto – para isto serve o desenho – e que serve fundamentalmente para representar aquela propriedade importantíssima dos objetos que o desenho não consegue representar: o nome. (FERREIRO, 2001a, p. 84)

### 2.2.2. Sobre a Hipótese Silábica.

Para Ferreiro (2001a, p. 85): “A fonetização da escrita se inicia quando as crianças começam a buscar uma relação entre o que se escreve e os aspectos sonoros da fala”. Suas experiências mostraram como isto ocorre no caso da língua espanhola:

O período da fonetização da escrita, em caso de língua como o espanhol, se manifesta com um primeiro período silábico, seguido por um período silábico-alfabético, e finalmente as crianças abordam o essencial de uma escrita alfabética, ficam atentos fundamentalmente às diferenças e semelhanças no significante, com descuido de semelhanças ou diferenças no significado. De tal maneira que se pode vê-los trabalhando com hipótese deste tipo: para semelhança de sons, semelhanças de letras; para diferenças sonoras, diferenças de letras (FERREIRO, 2001a, p.85)

Em suas reflexões, Ferreiro (2001b) não ignora a importância desta hipótese para a construção da escrita fonográfica:

Esta hipótese silábica é da maior importância, por duas razões: permite obter um critério geral para regular as variações na quantidade de letras que devem ser escritas, e centra a atenção da criança nas variações sonoras entre as palavras (FERREIRO, 2001b, p.25).

### 2.2.3. Sobre a Hipótese Alfabética.

Esta hipótese manifesta-se “quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores [...]” (FERREIRO, 2001b, p. 27). Há, em algumas escritas infantis, exemplos de transição da subfase anterior a esta, a qual recebe o nome de silábico-alfabética[23]. Resumindo tudo o que foi dito sobre os três períodos, Ferreiro (1991) conclui:

Agora sabemos que há uma série de modos de representação que precedem a representação alfabética da linguagem; sabemos que esses modos de representação pré-alfabéticos se sucedem em certa ordem: primeiro, vários modos de representação alheios a qualquer busca de correspondência entre a pauta sonora de uma emissão e a escrita; depois, modos de representação silábicos (com ou sem valor sonoro convencional) e modos de representação silábico-alfabéticos que precedem regulamente a aparição da escrita regida pelos princípios alfabéticos. (FERREIRO, 1991, p. 9-10).

O que nos levou a ignorar durante todo esse tempo as implicações reais e profundas dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita de Ferreiro & Teberosky e sua relação com os Surdos não oralizados? Talvez a pouca compreensão que tínhamos da psicogênese da escrita e suas implicações no processo ensino-aprendizagem e o desconhecimento das várias identidades surdas (PERLIN, 1998; BOTELHO, 1998) possa esclarecer este fato. Só nos últimos anos é que foi possível o encontro, mesmo que ainda tímido, entre os pressupostos de Ferreiro & Teberosky (1991) e a alfabetização dos Surdos com e sem oralização.

### **2.3. Exemplos Ilustrativos das Três Hipóteses com Suas Variações Internas.**

A seguir nos remeteremos a vários exemplos de escrita apresentadas por Colello (2004) e que ilustram muito bem o que resumimos acima. Achamos por bem utilizar esses exemplos porque, diferentemente dos modelos apresentados por Ferreiro & Teberosky (1991) na literatura traduzida, todas as construções tem sua origem na língua portuguesa e não na língua espanhola. Nossa análise não consiste em comparar se o que ocorre na construção da língua espanhola escrita, também ocorre na construção da língua portuguesa escrita. Isto já foi feito por vários pesquisadores brasileiros. Portanto, partimos das pesquisas de Colello (op. cit.) e de outros que pesquisaram a construção da escrita em língua portuguesa com base na proposta teórica de Ferreiro & Teberosky

(1991) e colheram amostras semelhantes – considerando-se as devidas diferenças nas duas línguas: português/espanhol. É o referente em língua portuguesa que nos interessa nesse momento da pesquisa. Queremos saber que caminho percorre o Surdo nessa construção diante a hipótese silábica e alfabética. Os exemplos seguintes são esclarecedores, pois ilustram bem cada uma das etapas da construção da escrita em língua portuguesa pelas crianças ouvintes. Gostaria que o leitor desse especial atenção ao momento em que se evidencia a fonetização da escrita.

Escrita pré-silábica unigráfica:

 = MAMÃE

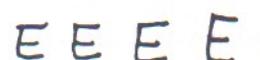
Escrita pré-silábica com letras inventadas sem diferenciação intra nem interfigural:

 = GATO  
 = MAMÃE

Escrita pré-silábica, com letras inventadas, com diferenciação intrafigural, mas sem diferenciação interfigural:

 = GATO  
 = MAMÃE

Escrita pré-silábica, com letras convencionais, sem diferenciação inter nem intrafigural:

 = GATO  
 = MAMÃE

Escrita pré-silábica, com letras convencionais, com variação intra, mas sem variação interfigural:

R i B = GATO  
R i B = MAMÃE

Escrita pré-silábica com letras convencionais e variação intra e interfigural:

B A T = GATO  
T B A = MAMÃE  
A T B = CHOCOLATE

Escrita silábica com letras inventadas:

∫      ∞      ~      §  
CHO      CO      LA      TE

Escrita silábica com letras convencionais, mas sem valor sonoro convencional:

B      A      i      R  
CHO      CO      LA      TE  
R      i      A  
CA      VA      LO

Escrita silábica com letras convencionais usadas com o seu valor sonoro:

só consoantes –      B      B      L      T  
só vogais –      O      O      E      A  
vogais e consoantes –      B      O      E      T  
BOR      BO      LE      TA

Escrita silábica alfabética:

ODINOAREAGDE  
O DIHOSSAURO ERA GRANDE

Escrita alfabética com problemas específicos:

*O cachorro é um animal doméstico  
e onça é um bicho selvagem*  
O CACHORRO É UM ANIMAL DOMÉSTICO  
E A ONÇA É UM BICHO SELVAGEM

Queremos saber se o que ocorre na construção da língua portuguesa escrita por crianças ouvintes usuárias dessa língua, também se manifesta na construção da língua portuguesa escrita por crianças Surdas, desprovidas dessa mesma língua. As três hipóteses principais e os sub-níveis descritos por Ferreiro & Teberosky (1991), como podemos observar, são ricamente exemplificados nas construções acima. Nos seis primeiros exemplos temos escritas pré-silábicas com suas variações internas, e, posteriormente, três casos de escrita silábica também com as variações que lhe são comuns. Finalizando, nos dois últimos exemplos, temos construções de escrita silábico-alfabética e alfabética. Sabemos que as escritas silábicas, silábico-alfabéticas e alfabéticas têm como fundamento a relação fono-grafia. A escrita da língua portuguesa é essencialmente fonográfica. Diante desta realidade como fica esta construção na ausência da audição e da oralização?

#### **2.4. A Psicogênese da Língua Escrita no Contexto Nacional.**

Pesquisas fundamentadas na vasta obra de Ferreiro & Teberosky contribuíram para a popularização de suas idéias em nosso país. Entre os pesquisadores nacionais podemos citar Carraher & Rego (1981), Glossi (1990), Glossi & Bordin (1993), Kato, Moreira & Tarallo (1997), Kato (2002),

Marques (1997), Boneti (1997), Kato (1999), Correia, Spinillo & Leitão (2001), Gontijo (2003), Colello (2004), etc. Todos esses voltaram-se para a pesquisa sobre a construção da escrita por crianças ouvintes. Mas, em que podem contribuir estas pesquisas para a nossa problemática, ainda que voltadas para a aquisição da escrita por crianças com audição? Sua contribuição parece consistir, principalmente, em comprovar as descobertas de Ferreiro & Teberosky no contexto nacional por meio da aplicação de sua proposta teórica na construção da língua portuguesa escrita. Esta comprovação dos pressupostos teóricos da psicogênese da escrita na criança ouvinte impulsionou sua aplicação na análise deste mesmo fenômeno, com relação à construção da escrita em português por crianças Surdas, com e sem oralização, a exemplo do que já havia ocorrido em outras nações com relação a sua língua pátria (BIANCARDI & STELLA, 1991).

Partindo do que já foi construído objetivamos construir um pouco mais. Nossa experiência no ensino de Surdos em instituições municipais e estaduais e na orientação e capacitação de educadores junto a Subcoordenadoria de Ensino Especial – SUESP/RN - aliados ao referencial teórico e as pesquisas disponibilizadas, nos permitirão avançar ainda mais, se conseguirmos articular esses conhecimentos e trazer os resultados esperados.

## **2.5. Psicogênese da Escrita e Surdez.**

Com o passar dos anos, alguns educadores foram repensando a educação dos Surdos, principalmente sua alfabetização diante destas novas idéias surgidas. Em 1988, as pesquisas de Gesuele já apresentavam questionamentos em relação à linearidade e progressão das etapas propostas por Ferreiro & Teberosky, quando aplicadas a construção da escrita por crianças Surdas:

Assim como as crianças ouvintes, as não ouvintes apresentaram, no decorrer do seu processo de alfabetização, exemplos do que parecem ser os níveis delimitados por Ferreiro e Teberosky (1999) tais como: Pré-silábico, silábico e alfabético, porém a passagem de um nível a outro não parece ocorrer da forma linear e progressiva como parece ser proposto [...]. (GESUELE, 1988, p. 162).

Em 2000 tivemos as pesquisas de Machado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP e no ano seguinte, as pesquisas de Rabelo pela Universidade Católica de Goiás. Estes e outros estudiosos, que nos antecederam na pesquisa sobre a construção da escrita pelo Surdo, em território nacional, fundamentaram pesquisas posteriores como as de Peixoto em 2004. Sendo

assim, faremos referências as suas pesquisas no corpo deste trabalho.

Segundo nos informa Rabello (2001), as pesquisas de Biancardi & Stella (1991) sobre a construção da escrita por crianças Surdas chegaram à conclusão de que o processo se faz observável em três níveis distintos:

O primeiro caracteriza-se por uma correspondência termo a termo, em que para cada elemento visualizado as crianças davam uma representação gráfica alternativa. Nessa representação, as formas escritas ainda não eram letras do alfabeto, mas já se diferenciavam de desenhos, representando a clara tentativa de escrever.

O segundo caracteriza-se pela presença da escrita ortográfica, em que a utilização das letras respeitava a quantidade mínima de três e portava a variabilidade intrafigural.

O terceiro apresenta a escrita convencional, estabelecendo a correspondência dos sons com as partes gráficas da palavra (hipótese silábica/alfabética de Ferreiro).

Temos dificuldade em aceitar que a terceira observação seja verdadeira quando aplicada ao Surdo não oralizado, pois pesquisadores como Machado (2000), Peixoto (2004; 2006), Silva, Malta & Silva (2007a) e Silva (2008a) afirmam exatamente o oposto. Esta relação pode até se dar com Surdos na tentativa de oralização, mas, como observam as próprias autoras Biancardi & Stella (1991), não na ordem fonema-grafema, e sim, grafema-fonema (RABELO, 2001). Ora, se o grafema é construído antes de sua emissão sonora, qual a sua base de sustentação? Qual a sua gênese? Sua fundamentação parece ser o referente, a idéia, e não o referencial sonoro. Em alguns exemplos de escrita colhidos pelas duas pesquisadoras, e citado por Rabelo (2001) em seu trabalho, uma das crianças escreveu “menino”, “menina” e “bola”. Isto pode ser explicado pelo uso da memória visual, em uma relação direta com o referencial, o que explicaria o percurso[24] objeto - segmento escrito - etiqueta verbal nos Surdos oralizados ou submetidos ao processo de oralização, fato também registrado por Biancardi & Stella (1991).

## **2.6. Um Problema Conceitual?**

Um dos grandes problemas que enfrentamos para analisar tais afirmações é não sabermos com certeza quem são os sujeitos das pesquisas, pois o uso do termo “SURDO” não deixa claro a heterogeneidade existente no seio dessa comunidade, além de não sabermos em qual momento das hipóteses, se pré-silábica, silábica ou alfabética se apresentaram as supostas contradições. Nossa

experiência inicial com Surdos não oralizados em anos anteriores, levou-nos a crer que não há inversão na ordem fonema-grafema na fase inicial pré-silábica, até porque em momento algum do processo observamos relação a nível fonológico na produção escrita desses sujeitos. *Talvez* isto ocorra *apenas* com os Surdos oralizados. Estes podem até usar pistas orais como fundamento para a construção da escrita, como parece defender Bueno (1982, p. 14) e outros oralistas, embora as evidências apontadas pelas duas pesquisadoras Biancard e Etella apontem o caminho contrário. Em todos os casos por nós investigados, tanto as crianças Surdas oralizadas, quanto as não oralizadas apresentaram escrita pré-silábica não icônica, o que nos parece coerente com a hipótese inicial de Ferreira & Teberosky (1991).

## **2.7. Considerações Finais sobre o Segundo Capítulo.**

É necessário definir bem de quem estamos falando: Surdos pré ou pós-linguais? Sinalizadores ou não? Oralizados ou não? Os Surdos pré-linguais são aqueles que adquiriram a surdez antes de adquirir uma língua, os opostos são os pós-linguais. Se a língua adquirida for uma língua oralizada, por exemplo, a língua portuguesa na sua forma oral, teremos Surdos oralizados. Mas se esta língua for sinalizada, conforme a língua de sinais brasileira teremos Surdos sinalizadores.

A conclusão final de Rabelo (2001) de que o processo de construção da escrita, pelos sujeitos de sua pesquisa, foi antagônico ao processo de passos segmentados em etapas sucessivas, representou um avanço nas pesquisas sobre a alfabetização de crianças Surdas - embora pouco pela generalização – comparável à opção defendida por Gesueli (1988) de abrir mão da oralidade no processo de alfabetização desses sujeitos, o que vai de encontro à proposta de Bueno (1982) que parte da oralidade para a escrita.

Talvez as contradições nos resultados das pesquisas das três professoras Biancardi, Stella (1991) e Rabelo (2001) sejam apenas aparentes e possam ser explicadas pela heterogeneidade dos sujeitos pesquisados, como observamos há pouco.

### 3. O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

#### Introdução.

Realizamos um estudo exploratório, empírico e transversal, por meio de uma abordagem descritiva e qualitativa dos dados. Isto foi possível a partir da observação *in loco* e da análise das construções escritas de vinte crianças Surdas sem oralização matriculadas nas séries iniciais do Ensino Fundamental I de duas escolas públicas do Recife/PE. A escolha por Recife/PE, e não por Natal/RN, se deu pela proximidade com a UNICAP - Universidade Católica de Pernambuco -, instituição onde submetemos o projeto de pesquisa e pelo fato de não termos, na capital potiguar, escolas ou classes exclusivas para Surdos. Quanto às construções escritas estas foram obtidas por meio dos instrumentos de coletas de dados (ver anexos) aplicados a cada um dos sujeitos da pesquisa. A seguir, resumidamente, comentaremos cada uma destas atividades e sua importância para o registro da produção escrita das crianças Surdas sem oralização.

#### 3.1. Procedimentos.

Procuramos obter modelos de escrita e analisá-los por categorias (BARDIN, 1989). As categorias foram pré-determinadas pelo referencial teórico utilizado, ou seja, as hipóteses pré-silábica, silábica (silábico-alfabética) e alfabética. Costa (2008, p. 45) fazendo referência a Bardin (1989) afirma que “a análise por categorias funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias, segundo reagrupamento lógicos”. O reagrupamento por nós executado teve como parâmetro inicial os pressupostos “ferreriano” e “teberoskiano” sobre a psicogênese da língua escrita com suas hipóteses principais, já citadas acima, e as hipóteses secundárias que são os 5 (cinco) níveis descritos no capítulo anterior. Ao categorizarmos as escritas das crianças Surdas sem oralização notamos que todas apresentavam características de escrita “pré-silábica” não icônica correspondente ao nível 2 (dois). A inexistência das duas categorias - silábica e alfabética - foi algo revelador. Esta ausência sugere como as crianças Surdas (sem oralização) **não** constroem a escrita, mas não **como** elas constroem. Este era o nosso problema: a construção da escrita. Se eles parecem não fonetizar a escrita, o que fazem? Como a constroem? Ainda segundo Costa (2008), fundamentada em Bardin (1989): “a categorização é uma operação de classificação de

elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (COSTA, 2008, p. 45). Com isto em mente, nos debruçamos sobre a única categoria encontrada – a hipótese “pré-silábica” não icônica – e a submetemos novamente ao confronto com a fundamentação teórica. Por meio deste confronto com a teoria procuramos elementos constitutivos nesse conjunto de escrita que possibilitasse a diferenciação e o reagrupamento em novas categorias. A análise do conteúdo nos levou a uma segunda categorização das construções escritas, como escritas de nível 2 (dois), aqui denominadas de escritas (1) ortográficas e (2) pseudo-alfabéticas.

Como pré-teste para a produção escrita, elaboramos algumas atividades de escrita com base no filme o Garoto, de Charles Chaplin (ver anexo 2). Após a exibição do vídeo, realizamos uma conversa informal com as crianças e solicitamos que escrevessem pequenas frases sobre o mesmo. Embora pareçam óbvio as razões pelas quais escolhemos este recurso: a ausência da linguagem oral e a ênfase no não-verbal, a atuação de uma criança - “o garoto” –, interpretado pelo ator mirim Jackie Coogan – nos pareceu um atrativo a parte (BROWN, 1993; MILTON, 1997; CLARET, 2004). Somados a isto tínhamos a experiência acumulada com a realização do Projeto *Cinema Surdo: redescobrimo Charles Chaplin* (SILVA, J. E. 2007). Atividades semelhantes foram preparadas com base no vídeo Cine Gibi da Turma da Mônica, da Maurício de Souza Produções. Este vídeo interpretado para a língua de sinais brasileira – LSB – não foi utilizado devido a problemas técnicos.

Após a aplicação do pré-teste, que se mostrou elevado quanto ao grau de dificuldade, aplicamos outro modelo de atividade anteriormente elaborado e adaptado para este fim e que já havia sido utilizado por Marques (1997) e outros para a coleta de escrita junto às crianças ouvintes. Este último mostrou-se viável para a coleta dos dados, pois o grau de dificuldade apresentado foi superado pelas crianças surdas das duas escolas e séries. Resolvido o problema da adequação dos instrumentos partimos para a segunda etapa: a coleta propriamente dita.

As atividades para a coleta de dados – escrita de palavras - se iniciaram com o uso de desenhos numerados de 1 a 19 (ver anexo 3). Solicitamos às crianças que escrevessem ao lado de cada imagem o nome do objeto representado. Antes exemplificamos na lousa para dirimir qualquer dúvida quanto à tarefa. Em cada turma realizamos duas sessões: uma destinada à leitura e outra à escrita (ver anexo 4). Em todas essas sessões participaram, além do professor pesquisador, os professores regentes de cada turma/série. Estes foram orientados a não oralizarem para as crianças e a não darem respostas que confirmassem ou não os acertos por parte dos alunos. O uso de desenhos nos instrumentos de coletas reduziu o uso da língua de sinais brasileira – LSB - e do alfabeto

manual por parte do aplicador.

### **3.2. Ambiente da Pesquisa: Configuração das Escolas.**

As duas escolas foram selecionadas com base em suas propostas político-pedagógicas não inclusivas, no sentido de classes mistas para Surdos e ouvintes, após o contato com a direção e assinatura da Carta de Aceitação. Ambas são públicas, sendo uma estadual e outra municipal. Estas escolas estão localizadas na capital pernambucana, e, nelas, ainda é possível a opção pelas classes exclusivas para Surdos, distanciando-se assim do modelo “oficial” e se aproximando da proposta contida na Declaração de Salamanca.

A proposta não inclusiva, contida na Declaração de Salamanca, em tese, diminui a influência do Oralismo e da Comunicação Total. Esta proposta também possibilita um maior número de alunos Surdos em uma mesma turma/série/ciclo, importante para nossa pesquisa, por termos como foco inicial 20 (vinte) crianças Surdas não oralizadas em processo de alfabetização. De acordo com a “nova” Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva o número de alunos Surdos se limitará a dois por turma. Isto implicará em extinção do modelo adotado nas instituições onde realizamos a pesquisa. Nenhuma das duas instituições são especiais no sentido oralista. São escolas comuns com classes exclusivas para Surdos e foco de resistência à ação do MEC. Não confundir com as classes especiais do oralismo, pois são alternativas opostas.

### **3.3. Sujeitos da Pesquisa.**

As crianças que nos cederam amostras de seus escritos, em um total de vinte, todas estavam matriculadas nas duas séries iniciais do ensino fundamental I – relativas ao primeiro ciclo -, sinalizadoras e com graus de perda auditiva entre severa (perdas entre 60 e 80 db) e profunda (perdas acima de 80 db)[25]. As crianças de ambas as instituições, estadual e municipal, apresentavam defasagem com relação à idade/série/ciclo. Na escola estadual a idade variava de nove a treze anos, na primeira série, e de nove a quinze anos, na segunda série. Na instituição municipal a defasagem era menos acentuada, mas igualmente preocupante. Tínhamos nas primeiras e segundas séries alunos com idades que variavam entre nove e treze. Este número de vinte

crianças, sendo dez de cada instituição/série e cinco de cada turma, representa mais de um terço do total de alunos matriculados no primeiro ciclo. Não observamos disparidade no número de crianças de um determinado sexo com relação ao sexo oposto.

Com o parecer favorável pelo Comitê de Ética na Pesquisa – parecer nº. 032/08 – do HEMOPE, realizamos as atividades com fins a coleta de dados. Não encontramos resistência das direções e nem mesmo dos professores ou dos responsáveis pelas crianças. A demora de um a dois dias para a entrega da Carta de Aceite se deu por questões burocráticas ou por problemas técnicos. Nosso principal obstáculo com a pesquisa consistiu na demora da resposta pelo Comitê de Ética. Os testes, por nós elaborados, tiveram como modelos os instrumentos utilizados por Ferreiro & Teberosky (1991), Marques (1997), Capovilla & Raphael (2004), Capovilla *et. at.* (2005). Estes foram aplicados entre os dias 10 a 21 de outubro de 2008[26].

No capítulo posterior analisaremos o conteúdo, fruto da escrita de crianças Surdas sem oralização, com base nas descobertas, tão bem fundamentadas, dessas duas pesquisadoras. Este diálogo com os pressupostos “ferrerianos” e “teberoskiano”, confirmados e atualizados por meio das pesquisas de vários estudiosos que aqui fizemos menção, fundamentaram nossa análise da produção escrita dos sujeitos de nossa pesquisa. Certamente não fizemos pouco caso dos pesquisadores brasileiros que nos antecederam no estudo da construção da língua portuguesa escrita, associados ou não à questão da surdez. Demos especial atenção às pesquisas de Peixoto (2004; 2006) por ser o que de mais atual temos no meio acadêmico sobre a construção da língua escrita por crianças Surdas com base no mesmo referente. O contexto em que esta pesquisadora[27] realizou seu levantamento, suas variantes e o referencial teórico contribuíram de forma positiva para nossa análise.

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

### Introdução.

As ferramentas por nós aplicadas foram suficientes para que as crianças manifestassem suas concepções de escrita. Reproduzimos neste capítulo alguns exemplos de escritas construídas pelas crianças Surdas de ambas as escolas e séries iniciais do ensino fundamental (1ª e 2ª série/1º ciclo). Estes exemplos, por serem representativo do todo possibilitarão ao leitor uma visão panorâmica das duas concepções registradas: escrita ortográfica e escrita pseudo-alfabética, ambas sem segmentação silábica ou “pré-silábicas” não icônicas.

### 4.1. Escritas Ortográficas e Pseudo-alfabéticas.

Do total de vinte crianças por nós pesquisadas das 1ª e 2ª série das duas instituições públicas – ver quadros nas páginas seguintes –, quatro (vinte por cento) destas crianças encontravam-se na hipótese ortográfica e dezesseis (oitenta por cento) na hipótese pseudo-alfabética. Como não visualizamos escrita icônica e nem indícios de escrita silábica, o que já era esperado (quanto à escrita silábica) pelas próprias condições dos sujeitos da pesquisa, já que uma das principais variáveis era a surdez total no período pré-lingüístico, distribuímos estas escritas em duas grandes categorias: (1) Escrita ortográfica – ver fig. 4.1 - com variações intra e interfigurais e (2) escrita pseudo-alfabética – ver figuras 4.2 e 4.3. Por escrita ortográfica entendemos, aqui, a escrita *não estável* com letras convencionais ou inventadas e sem relação fonema-grafema, o que a diferencia da escrita alfabética e da pseudo-alfabética. Por sua vez, a escrita pseudo-alfabética é uma escrita *estável* ou que apresenta marcas de estabilidade quanto ao número de letras e a seqüência destas na palavra. Embora faça uso de letras convencionais, também não há nesta escrita, relação fonema-grafema. A diferença essencial entre esta e a escrita ortográfica é a estabilidade, a ausência de palavras e letras inventadas. A escrita ortográfico-ideográfica pseudo-alfabética é a antítese da escrita silábica e e/ou alfabética. Esta ausência de fonetização da escrita é um imenso diferencial na construção da escrita por crianças Surdas não oralizadas. Poucos pesquisadores estão dando a devida atenção a esses aspectos. Talvez possamos encontrar nesse fator uma das causas para o fracasso na política de alfabetização dos Surdos. De qualquer maneira acreditamos que os estudos

sobre a aquisição/construção de uma segunda língua oral e/ou escrita pelo Surdos poderá contribuir para mudanças na atual política de inclusão social do país.

Quadro 4.1. Hipótese e nível em que se encontram os alunos matriculados na 1ª série da escola municipal.

1ª Série	Hipótese	Nível
Aluno n.º 1	“pré-silábica”	2
Aluno n.º 2	“pré-silábica”	2
Aluno n.º 3	“pré-silábica”	2
Aluno n.º 4	“pré-silábica”	2
Aluno n.º 11	“pré-silábica”	2

Quadro 4.2. Hipótese e nível em que se encontram os alunos matriculados na 2ª série da escola municipal.

2ª Série	Hipótese	Nível
Aluno n.º 5	“pré-silábica”	2
Aluno n.º 12	“pré-silábica”	2
Aluno n.º 18	“pré-silábica”	2
Aluno n.º 19	“pré-silábica”	2
Aluno n.º 20	“pré-silábica”	2

Quadro 4.3. Hipótese e nível em que se encontram os alunos matriculados na 1ª série da escola estadual.

1ª Série	Hipótese	Nível
Aluno n.º 13	“pré-silábica”	2
Aluno n.º 14	“pré-silábica”	2
Aluno n.º 15	“pré-silábica”	2
Aluno n.º 16	“pré-silábica”	2
Aluno n.º 17	“pré-silábica”	2

Quadro 4.4. Hipótese e nível em que se encontram os alunos matriculados na 2ª série da escola estadual.

2ª Série	Hipótese	Nível
Aluno n.º 6	“pré-silábica”	2
Aluno n.º 7	“pré-silábica”	2
Aluno n.º 8	“pré-silábica”	2
Aluno n.º 9	“pré-silábica”	2
Aluno n.º 10	“pré-silábica”	2

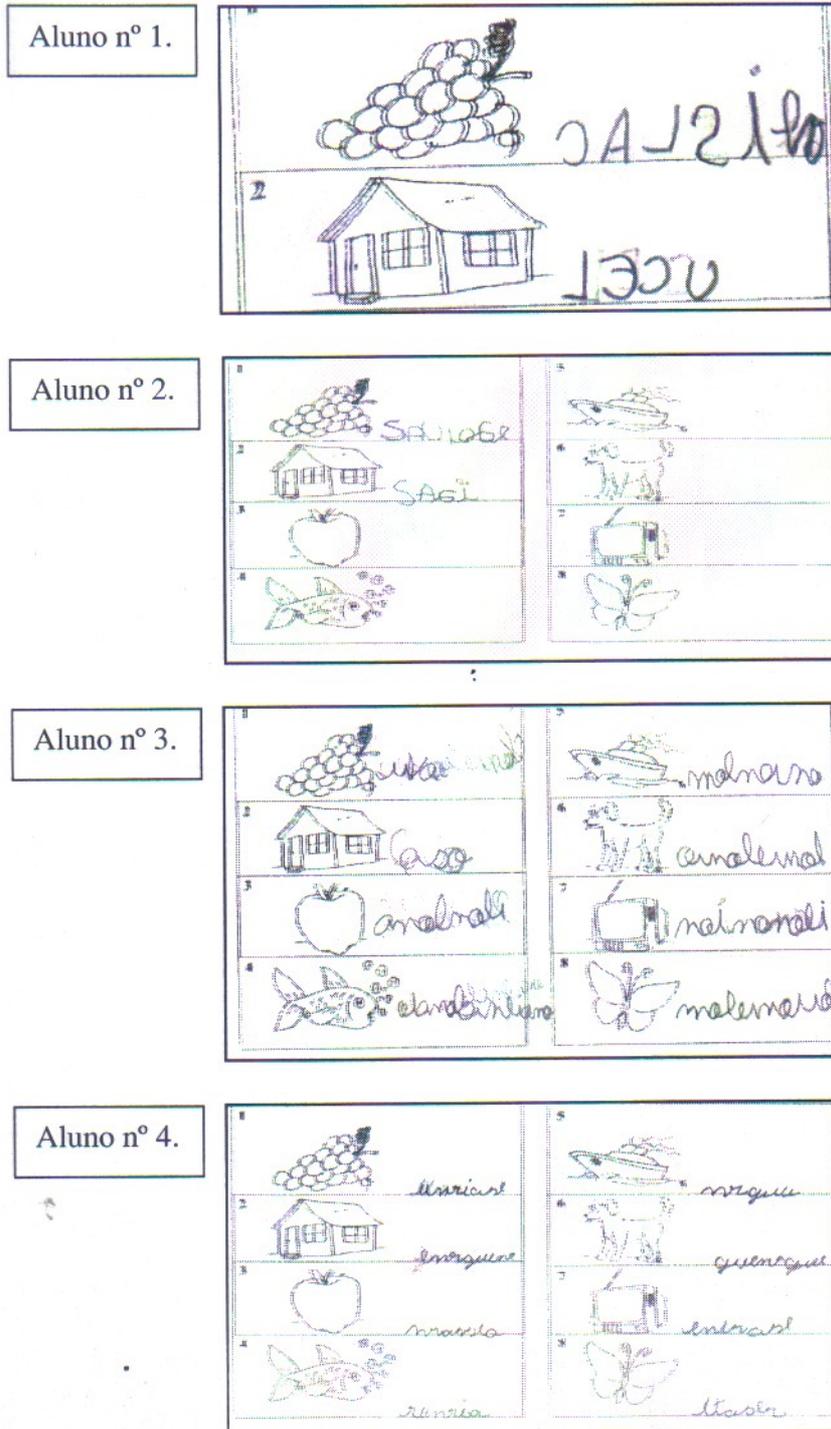
Quadro 4.5. Alunos matriculados nas 1ª séries das escolas municipal e estadual com relação à iconicidade e às diferenças intra e interfigurais na construção da escrita.

1ª Série	Hipótese ("pré-silábica")		Diferenças	
	Icônica	Não Icônica	Intra	Inter
Aluno n.º 1		-	-	-
Aluno n.º 2		-	-	-
Aluno n.º 3		-	-	-
Aluno n.º 4		-	-	-
Aluno n.º 11		-	-	-
Aluno n.º 13		-	-	-
Aluno n.º 14		-	-	-
Aluno n.º 15		-	-	-
Aluno n.º 16		-	-	-
Aluno n.º 17		-	-	-

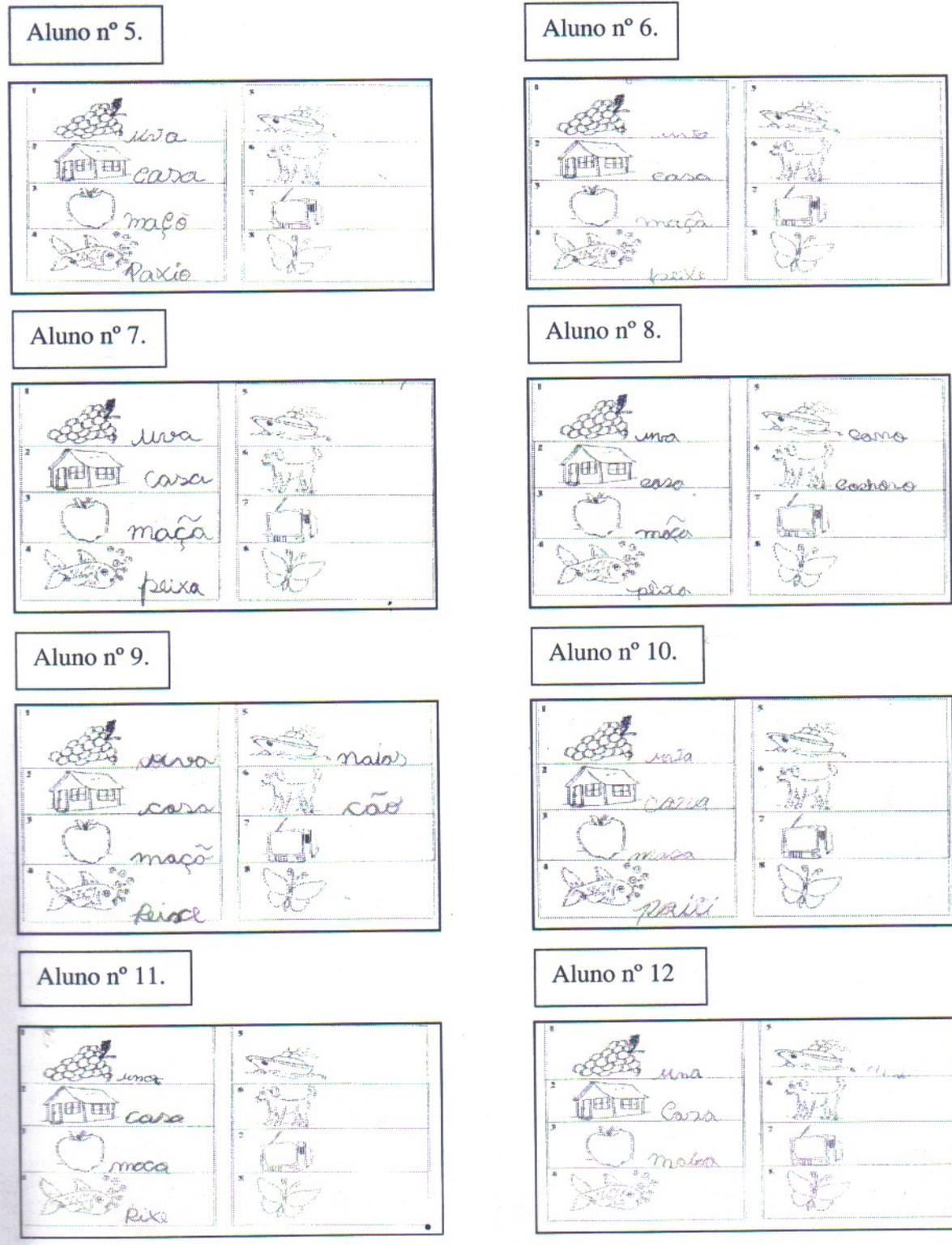
Quadro 4.6. Alunos matriculados nas 2ª séries das escolas municipal e estadual com relação à iconicidade e às diferenças intra e interfigurais na construção da escrita.

2ª Série	Hipótese ("pré-silábica")		Diferenças	
	Icônica	Não Icônica	Intra	Inter
Aluno n.º 5		-	-	-
Aluno n.º 6		-	-	-
Aluno n.º 7		-	-	-
Aluno n.º 8		-	-	-
Aluno n.º 9		-	-	-
Aluno n.º 10		-	-	-
Aluno n.º 12		-	-	-
Aluno n.º 18		-	-	-
Aluno n.º 19		-	-	-
Aluno n.º 20		-	-	-

**Fig. 4.1. Exemplos de escrita ortográfica (conjunto com quatro unidades).** Escrita de “palavras” com letras convencionais ou inventadas. Neste tipo de escrita a criança ainda não tem a noção de que a quantidade de grafemas e a ordem em que eles “aparecem” nas palavras não são aleatórias.

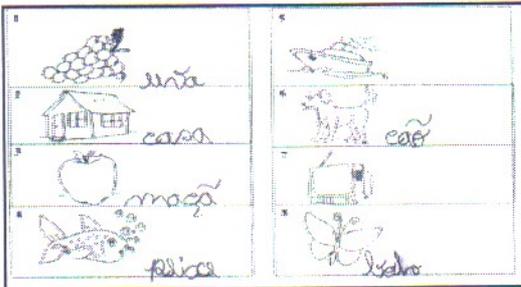


**Fig. 4.2. Exemplos de escrita pseudo-alfabética (conjunto com oito unidades) (I).** Escritas com marcas de estabilidade. Nesta escrita as crianças vão, paulatinamente, fixando o número de grafismos e a ordem em que eles “aparecem” em cada palavra, até chegar a uma escrita estável. Mesmo usando letras convencionais, não há uma relação fono-grafia.

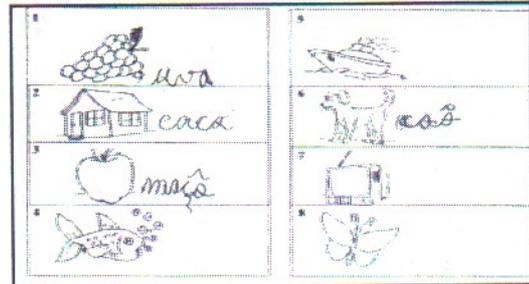


**Fig. 4.3. Exemplos de escrita pseudo-alfabética (conjunto com oito unidades) (II).** Escritas com marcas de estabilidade. Nesta escrita as crianças vão, paulatinamente, fixando o número de grafismos e a ordem em que eles “aparecem” em cada palavra, até chegar a uma escrita estável. Mesmo usando letras convencionais, não há uma relação fono-grafia.

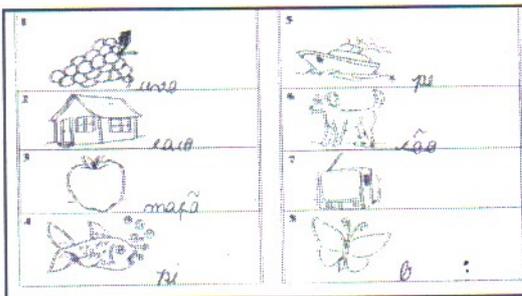
Aluno nº 13.



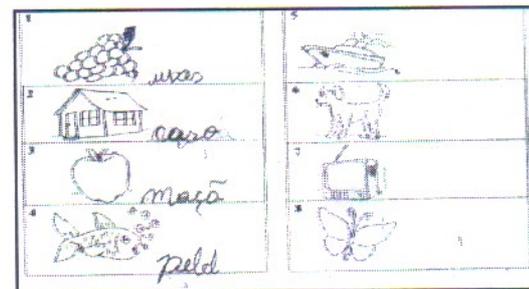
Aluno nº 14.



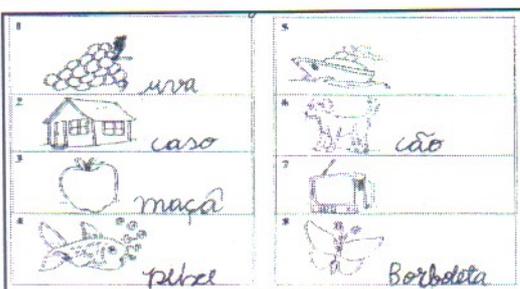
Aluno nº 15.



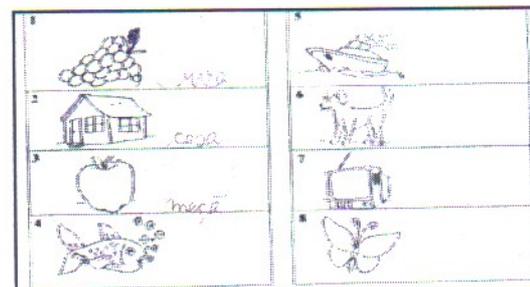
Aluno nº 16.



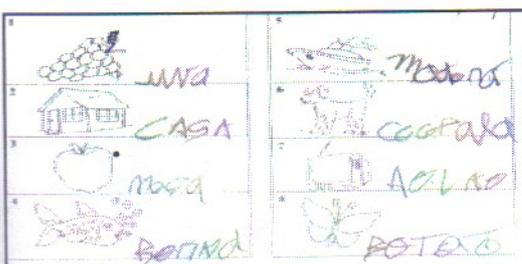
Aluno nº 17.



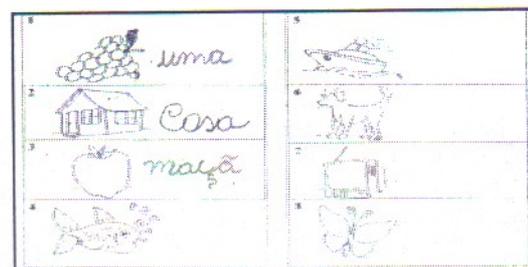
Aluno nº 18.



Aluno nº 19.



Aluno nº 20.



Após a categorização da escrita em dois grupos distintos – ortográfica e pseudo-alfabética – analisamos as particularidades de cada um dos dois modelos e apresentamos, não só as diferenças entre um modelo e outro, mas as implicações para o processo ensino-aprendizagem. As implicações desse fato ainda não foram completamente assimiladas pelos professores e técnicos educacionais. Trazemos neste capítulo diversos exemplos representativo de ambos os modelos com suas variações internas.

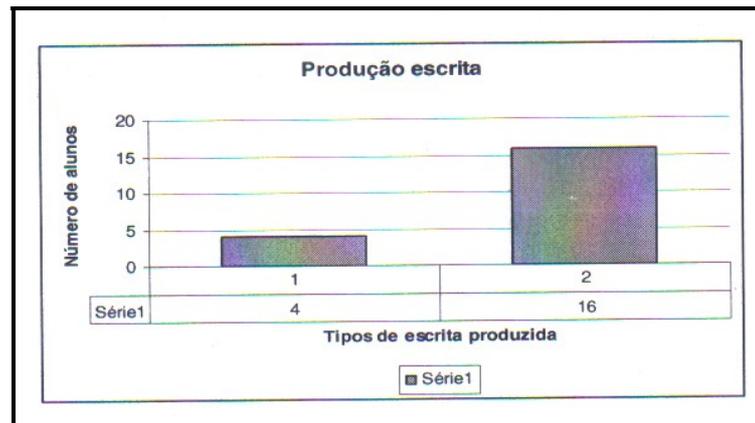


Gráfico 4.1. Gráfico para variável tipo de escrita.

Em seguida, comentaremos cada uma das suas particularidades com base nos pressupostos de Ferreiro & Teberosky.

#### 4.1.1. Escritas Ortográficas I.

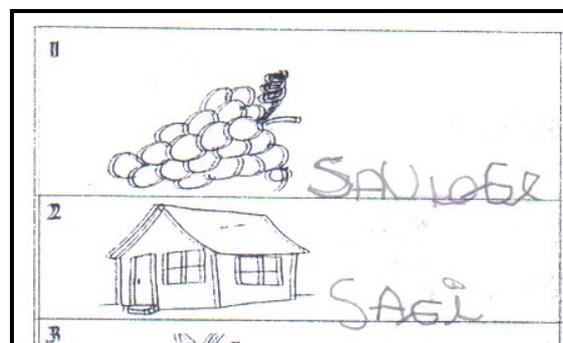


Fig.4.4. Exemplo de escritas ortográficas com letras convencionais a partir do próprio nome.

As letras que compõem o nome próprio de cada criança são, geralmente, as primeiras letras fixadas por ela (FERREIRO, 1991, p. 23 a 67; TEBEROSKY, 1993). Mesmo que

esta criança tenha se limitado a escrita de apenas duas das dezesseis palavras solicitadas, ela preocupou-se com as diferenças intra e interfigurais. Este tipo de escrita é comparável ao nível 2 (dois) descrito no início deste capítulo. Sobre a escrita de novas palavras a partir do nome próprio Ferreiro & Teberosky (1991) esclarecem que:

O nome próprio como modelo de escrita, como a primeira forma escrita dotada de estabilidade, *como protótipo de toda escrita posterior*, em muitos casos, cumpre uma função muito especial na psicogênese [...] (FERREIRO & TEBEROSKY, 1991, p. 215). (itálico nosso).

Teberosky (1993) apresenta vários motivos para uma possível iniciação do ensino da leitura e sua interpretação a partir do nome próprio da criança. A construção do próprio nome passa por níveis ou etapas que Teberosky enumera de zero a quatro. Ele não surge do nada (ex nihilo), pois tem uma pré-história. Para Teberosky (1993, p. 35) a escrita *a partir* de modelos é conveniente. “Nesse sentido”, diz ela: “[...] a escrita do próprio nome parece ser uma peça-chave para o início da compreensão da forma de funcionamento do sistema de escrita”. No exemplo acima vemos que a criança usa seu próprio nome como modelo para a escrita de novas palavras [28].

#### 4.1.2. Escrita Pseudo-alfabética I.

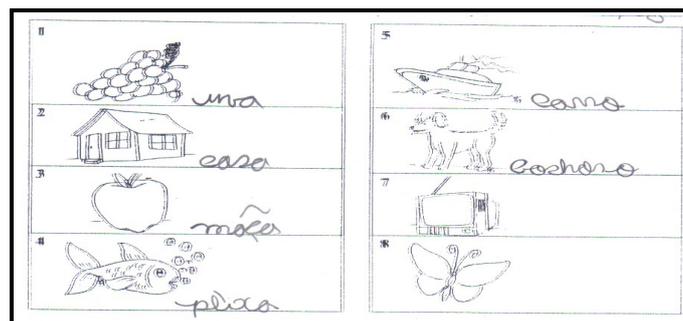


Fig. 4.5. Exemplo de escrita com palavra semanticamente diferente da palavra alvo.

Que escritas são estas? Uma análise superficial nos levará a classificá-las como alfabéticas (escritas de nível 5 (cinco)). O que é mesmo uma escrita alfabética? Se entendermos que “a escrita alfabética é um sistema de notação específica, no qual os elementos, as letras, identificam segmentos fonológicos (consoantes e vogais)”, [29] não poderemos classificá-la como tal e nem mesmo como silábica (escrita de nível 3 (três)). Não esqueçamos que nossos sujeitos não são

ouvintes. Como assimilar isto?

Os Testes de Nomeação de Figuras por Meio de Palavras[30] prevêem a troca de termos semanticamente próximos, como ocorreu com a palavra alvo “navio”, “barco”, “iate”, etc, - segunda coluna da figura 4.5 - que foi substituída pela palavra “carro” em um dos testes aplicados por nós. Embora os testes elaborados por Capovilla (*et. at.*) tenham previsto isto com relação à leitura, esta é a segunda vez que presenciamos esta troca de termos semanticamente próximo, associada à escrita. Em outro trabalho registramos algo semelhante com um de nossos alunos. Ele trocou a palavra alvo “Deus” pela palavra “Jesus”. Para Capovilla & Raphael (2004), palavras que guardem alguma semelhança ortográfica, semântica ou quirêmica (configuração do sinal utilizado) com a palavra alvo poderão funcionar como distraidores, induzido a pessoa ao erro.

#### 4.1.3. Escrita Ortográfica II.

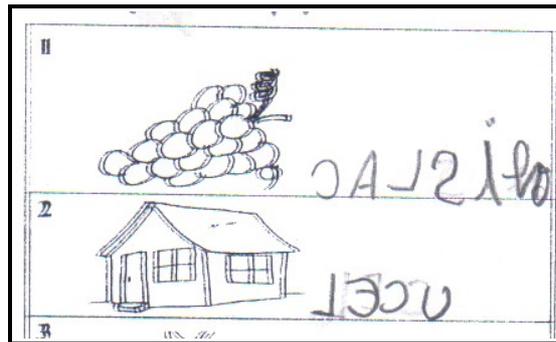


Fig. 4.6. Exemplo de escrita com letras convencionais (algumas espelhadas) e grafismos que se aproximam, quanto à forma, aos numerais.

A escrita de palavras com letras e/ou até mesmo numerais desprovidos de valor quantitativo (que pode ser este ou não o caso) evidencia uma escrita distante da escrita alvo, que parece ser pseudo-alfabética para os Surdos não oralizados e alfabética para as crianças ouvintes. No exemplo acima, mesmo que a criança ainda não diferencie o código numérico do código alfabético e desenhe as letras no sentido oposto ao convencional, sua escrita apresenta variações intra e interfigurais e já não pode mais ser classificada como icônica. Vemos que as letras já assumem a “função de representar as propriedades fundamentais dos objetos que o desenho não consegue representar, a saber, seus nomes” (FERREIRO, 1991, p. 40). Ferreiro (1991) também reconhece que um dos problemas enfrentados pelas crianças nessa fase:

[...] é compreender qual é a especificidade de cada um desses sistemas [desenhos, letras e números] com referência a outros, enquanto sistemas representacionais (isto é, o que eles podem representar, o que não podem representar e como representam o que se espera que representem). (FERREIRO, 1991, p. 40).

Quando rompem a fase do icônico, mesmo que as crianças ainda sejam incapazes de ler os textos apresentados, elas entendem que “para que se possa ler, são necessários outros tipos de marcas, definidos inicialmente por pura oposição ao figurativo e, às vezes, na ausência de qualquer termo genérico (‘letras’ ou ‘números’). (FERREIRO & TEBEROSKY, 2001, p. 45-46).

#### 4.1.4. Escrita Pseudo-alfabética II.

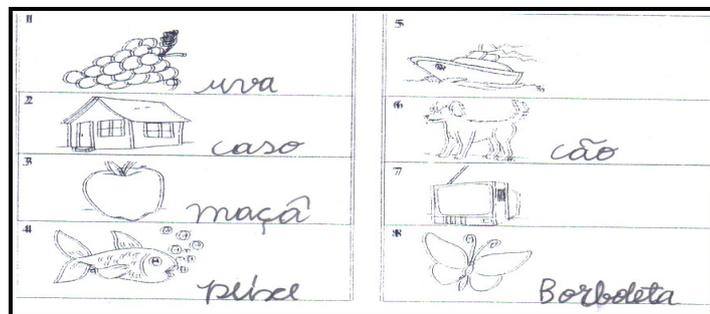


Fig. 4.7. Exemplo de escrita sem segmentação silábica. Falsa escrita alfabética.

Este tipo de escrita ortograficamente correta, mas sem segmentação silábica tem sido o estágio mais elevado na produção escrita de palavras por crianças Surdas não oralizadas por nós registrado. A sua aparência objetiva – externa – poderá nos induzir a classificá-la como alfabética (nível 5 (cinco)), mas a ausência da relação fono-grafia a aproxima da escrita “pré-silábica” de nível 2 (dois). A escrita de palavras sem plural[31] (uva) e a troca de letra na palavra “casa” (caso) confirmam a regra da não-fonetização da escrita.

Neste tipo de escrita, se o valor sonoro fosse considerado, “erros” dessa natureza seriam evitados ou diminuídos. Mas, como estamos falando de crianças Surdas não oralizadas, este recurso parece pouco ou nada viável. Pesquisas mostram que crianças com perda auditiva severa ou profunda não usam o som como recurso regulador da escrita. O recurso regulador, nestes casos, parecer ser a memória visual. Bosco (2002, p. 56) observa que mesmo crianças ouvintes fazem isto. Ou seja, são capazes de grafar palavras “corretamente, a partir de uma ordem rígida memorizada ou apelando para uma imagem visual, sem, contudo, efetuar nenhuma análise sonora”. As observações de Peixoto (2006) durante sua pesquisa de campo com crianças Surdas reforçam ainda mais esta idéia: “Mesmo as crianças que conseguiam oralizar alguns dos sinais apresentados não faziam uso

dessa competência no momento de produzir a escrita” (PEIXOTO, 2006, p. 228).

Quanto aos “erros” da ausência do plural em “uva” e da troca de letras em “casa”, os atribuímos a dois motivos independentes. No primeiro caso ao fato de não ter sido, até aquele momento, abordado o assunto em classe e, no segundo caso, ao esquecimento, pois a presença das letras “a” e “o” nas demais palavras, como em “cão” - em que aparecem juntas - deixa claro que a criança não tem dificuldade para diferenciar uma letra da outra. Concluimos também que a escrita pseudo-alfabética não possibilita a previsão e a escrita de palavras desconhecidas. Os exemplos a seguir, como os anteriores, reforçam ainda mais esta idéia.

#### 4.2. Ausência de Escrita Icônica.

Todas as vinte crianças foram capazes de produzir escritas não icônicas. Ficou evidente, nos dados colhidos, que nenhuma delas confundia escrever com desenhar, o que representa uma transição completa para a concepção imediatamente posterior na construção da escrita alfabética. Como muitas das crianças pesquisadas vinham de uma experiência educacional anterior as séries iniciais, e nossa pesquisa ocorreu no último bimestre do ano letivo, a produção de escrita icônica pode ter ocorrido momentos antes de nossa observação. O fato de não termos registrado este tipo de escrita não significa sua inexistência na vida pregressa do alunado. O apagamento desta concepção é extremamente positivo, pois cremos que foi construída em seu lugar uma concepção de escrita que os aproximará do modelo alvo.

#### 4.3. Ausência de Escrita Silábica.

Embora tenhamos afirmado que toda a produção escrita tenha sido não icônica, isto não significa homogeneidade, pois a escrita não icônica se apresenta das mais variadas formas: unigráfica; com letras inventadas sem diferenciação intra nem interfigural; com letras inventadas com diferenciação intrafigural, mas sem diferenciação interfigural; com letras convencionais sem diferenciação intra nem interfigural; com letras convencionais com variação intra, mas sem variação interfigural e com letras convencionais com variação intra e interfigural.

Também não vemos razão para que os Surdos desprovidos de oralização não apresentem escritas semelhantes às crianças ouvintes na fase icônica e não icônica da construção da escrita, já que nessa fase a escrita não é regulada pela audição e oralização. Pesquisas comprovam

que este mecanismo só será utilizado pelas crianças ouvintes na fase da fonetização da escrita, que corresponde à hipótese silábica. Para os Surdos, desprovidos desse mecanismo, o percurso parece ser outro: da escrita icônica para a ortográfico-ideográfica e desta para a pseudo-alfabética que continuará sendo ideográfica.

Sobre a escrita ideográfico-simbólica comentaremos no item seguinte.

#### 4. A Escrita Ideográfico-simbólica.

Sobre a escrita ideográfica ou simbólica no momento inicial da aquisição da escrita, Kato, Moreira & Tarallo (1998, p. 20) comentam com base em Ferreiro & Teberosky (1979) [32] o que fundamenta este tipo de construção. Para estes estudiosos:

O trabalho de Ferreiro e Teberosky (1979) mostra [...] que a relação concebida pela criança, na primeira fase, não é entre significante, mas entre o símbolo lingüístico em sua totalidade, significante e significado, e a sua representação escrita. (KATO, MOREIRA & TARALHO, 1998, p. 20)

Ora, se isto caracteriza a escrita infantil em sua gênese, mesmo a escrita realizada por crianças ouvintes, o que dizer da escrita de crianças Surdas (ou “portadores de deficiência auditivas”)? Para uma criança Surda não oralizada, cujo significante sonoro inexistente, a relação parece limitar-se ao significado. Por isso afirmamos haver uma concepção ideográfica de escrita por parte das crianças Surdas. Sendo elas usuárias da língua de sinais, essa relação com a escrita poderá sofrer pequenas influências quanto a sua forma, mas não em profundidade, pois a escrita alvo não é a escrita dos sinais[33]. Não temos receio de admitir uma possível escrita simbólica se este simbolismo for composto pelo sinal. Nossa problemática não é o simbolismo ou não da escrita, e sim a sua fonetização.

Ainda, conforme comentam estes pesquisadores (KATO, MOREIRA & TARALLO, 1998), os estudos no Brasil, realizados por Carraher & Rego (1991) chegaram a conclusões semelhantes:

No Brasil, Carraher e Rego (1991), estudando o mesmo fenômeno, detectaram em crianças, nessa fase inicial, tentativas de estabelecer uma relação entre escrita e o objeto representado. A essa relação *não mediada pela forma oral*, chamam de realismo nominal (KATO, MOREIRA & TARALLO, 1998, p. 20). (Itálico nosso).

O “realismo nominal”, visto como obstáculo na aquisição da escrita alfabética por Carraher & Rego (1991) parece ser a regra entre os Surdos, principalmente, os não oralizados. Conforme afirmam Kato, Moreira & Tarallo (1998), para os pesquisadores brasileiros Carraher & Rego (1991), “superar a fase do realismo nominal é saber distinguir significante do significado”. No caso das crianças Surdas não oralizadas, superar a fase do realismo nominal, com base na língua oral auditiva, poderá significar, antes de tudo, tornarem-se oralizadas. O que permitirá, teoricamente, a consciência fonológica e fonética da fala. A questão do realismo nominal na criança Surda é muito mais complexa do que pode imaginar a maioria dos educadores, pois distinguir significante de significado, se o significante neste caso for sonoro, será algo muito difícil, se não impossível. Nem mesmo é tarefa fácil para as crianças ouvintes usuárias da língua oral-auditiva (MARQUES, 1997). Ferreiro & Teberosky (2001) admitem que:

A tão famosa correspondência fonema-grafema deixa de ser simples quando se passa a analisar a complexidade do sistema alfabético. Não é surpreendente, portanto, que sua aprendizagem suponha um grande esforço por parte das crianças, além de um grande período de tempo e muitas dificuldades (FERREIRO & TEBEROSKY, 2001, p. 55).

Não queremos afirmar com isto que a criança Surda não seja capaz de distinguir significante de significado. Não é este o caso. Esta distinção será possível nas crianças Surdas não oralizadas se elas forem sinalizadoras. No entanto, isto não resolve o problema por completo porque, como já afirmamos a escrita alfabética não é a escrita dos sinais da língua gesto-visual e sim, dos fonemas da língua oral-auditiva. Neste caso bem particular, da língua portuguesa usada no Brasil. Se por um lado, limitarmos a escrita alfabética ao registro dos fonemas nos parece pouco, um reducionismo extremado, por outro lado, ignorar esta relação nos parece absurdo. A escrita alfabética é, essencialmente, uma escrita fonética.

#### 4.5. Dualidade de Concepções.



Fig. 4.8. Exemplos de escritas pseudo-alfabéticas e “pré-silábicas” em uma mesma produção.

No exemplo acima – fig. 4.8 - temos, na primeira coluna, evidência de uma concepção “alfabética” de escrita, mas esta idéia é negada nos escritos que se seguem (segunda coluna). A escrita de palavras inventadas, sem mediação do significante sonoro, nos remete à concepção de escrita pré-silábica, o que significa um retrocesso na construção do código alfabético que é, em essência, fonográfico. Este “retorno” à escrita pré-silábica não apenas nega a escrita alfabética, pois a criança parece incapaz de concebê-la, mas também nega as concepções imediatamente anteriores: silábico e silábico-alfabética. Como entender este paradoxo? Como entender estas escritas aparentemente antagônicas? O que nos parece comum nesses dois modelos é a não fonetização da escrita. Na primeira e segunda coluna temos escritas “pré-silábicas” não icônicas.

Embora Gontijo (2002, p. 14) já nos advertisse, com base nas pesquisas de Carraher (1990), quanto à possibilidade da existência de dualidade de concepções de escrita em uma mesma criança, o que para Carraher (1990) coloca em cheque é o próprio construtivismo como teoria psicológica da leitura e da escrita. Nós, até bem pouco tempo, ignorávamos a realidade desse dualismo de concepções de escrita nas crianças Surdas não oralizadas. E há muitos pesquisadores que ainda a ignoram.

Fundamentado nesses exemplos e nas pesquisas que nos antecederam, entendemos que a criança Surda não oralizada parecer conceber a escrita como sendo ortográfico-ideográfica e socialmente construída (pseudo-alfabética), o que lhe permite escrever “uva”, “casa”, “maçã” e outros termos que foram memorizados visualmente. Quando este recurso mostra-se insuficiente para a continuidade da tarefa devido às limitações[34] do repertório internalizado, a criança “retorna” [35] a concepção de escrita “pré-silábica” com diferenças intra e interfigurais. Ficou visível, durante a aplicação do teste, a resistência desta criança para retroceder a uma forma de escrita que já havia abandonado. Sua atitude diante a impossibilidade de produzir uma escrita pseudo-alfabética socialmente aceita - embora assim concebesse a escrita – foi retornar a hipótese anterior, numa tentativa desesperada para não deixar questões sem respostas. Enfatizo que foi uma atitude visivelmente constrangedora, fazendo-se necessária nossa intervenção. É importante lembrar que ela fez isto nos minutos finais para a conclusão da tarefa. O que ficou claro para nós foi o receio da criança em não corresponder ao que acreditava ser exigido dela. Diante a impossibilidade de escrever palavras desconhecidas ela se viu obrigada a abandonar a hipótese da escrita pseudo-alfabética e fazer escolhas que contrariavam suas próprias convicções: escrever palavras inventadas

ou não escrever nada. Este retorno à escrita de palavras inventadas parece ser mais viável para a criança Surda sem oralização que a fonetização da escrita. Lembremos que Ferreiro (2001) afirma que “a tão famosa correspondência fonema-grafema deixa de ser simples quando se passa a analisar a complexidade do sistema alfabético” (FERREIRO, 2001, p. 55). Se não esquecermos que Ferreiro (2001) fez suas observações a partir de análise da produção escrita por crianças ouvintes, o que dizer da complexidade desse sistema de escrita com relação aos sujeitos de nossa pesquisa? Somente o domínio teórico sobre a construção da escrita pelo aluno desprovido do recurso da audição e da oralização e que nos possibilitará uma intervenção segura do e no processo ensino aprendizagem desses sujeitos.

#### 4.6. Um Pouco mais Sobre a Escrita (ortográfica) de Palavras Inventadas com Letras Convencionais.

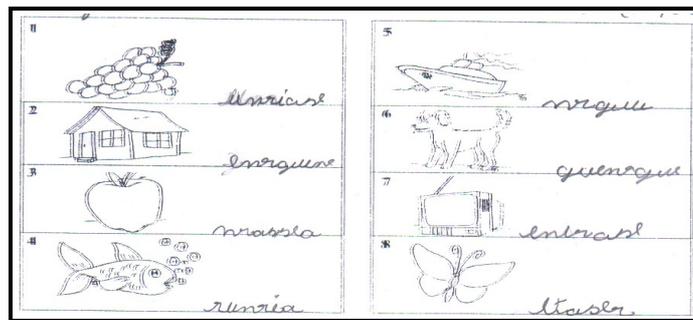


Fig. 4.9. Exemplos de variabilidade intra e interfigurais.

Crianças Surdas, no período ideográfico pseudo-alfabético e crianças ouvintes no período pré-silábico não icônico fazem isto sem nenhum constrangimento, pois elas têm total convicção de que escrever é exatamente isto. Voltando aos exemplos por nós colhidos (Fig. 4.8): Este retorno à gênese da escrita, mesmo não icônica, pode ser interpretado como o resultado de um momento de “crise” e, por isto, uma exceção, pois não há algo similar na produção escrita das outras crianças.

A exceção a este tipo de escrita não vale para o exemplo que o segue (ver fig. 4.9), pois aqui temos a regra. Não há retorno ou dualidade de concepção, há uma confirmação constante, soberana, de uma única hipótese. Embora esta escrita não seja mais icônica e apresente diferenças intra e interfigurais, continua sendo “pré-silábica” – nível 2 (dois) - se comparada à escrita produzida pelas crianças ouvintes e aquém da hipótese pseudo-alfabética, se comparada à escrita de outras crianças Surdas da mesma série e turma. A segurança que a criança demonstra nesta forma de

escrita, mesmo que esteja equivocada, evidência um nível menos elevado, se comparado ao exemplo anterior. Neste caso, em particular, a criança nem mesmo tem consciência[36] de que não sabe escrever corretamente. Por enquanto não apresenta sinais de “crise” em sua hipótese. Ela encontra-se estável[37]. A “crise”, nestes casos, tende a ser algo positivo, pois ao desestabiliza a hipótese predominante permitirá surgir outra que, em graus, poderá se aproximar da hipótese alvo. Ao inventar palavras ignorando o referencial sonoro fica patente que esta criança não apenas desconhece a hipótese alfabética, mas que desconhece qualquer outra hipótese alternativa que fundamente a escrita a partir da oralidade. Enquanto uma criança estiver segura em sua hipótese sobre a escrita, seja esta hipótese verdadeira ou falsa, geralmente ela produzirá o tipo de escrita característica dessa hipótese ou, por outro lado, não produzirá nada.

#### 4.7. Imprevisibilidade da Escrita de Novas Palavras (a não-escrita).

Este fenômeno parece ser recorrente nos casos em que a memória visual não contribui para a escrita. Como podemos ver nos exemplos ilustrados (fig. 4.7), em que a criança deveria escrever “barco” e “televisão”, mas nenhuma escrita foi produzida. Nem mesmo tentativas foram feitas. Isto deixa claro que as crianças, nessa fase da escrita pseudo-alfabética, são conscientes[38] de que “inventar” palavras, mesmo com diferenças intra e interfigurais não é o ideal, pois existe uma forma padrão de escrita e esta forma padrão não é determinada por elas (TEBEROSKY, 2002, p. 72). Presenciamos, com regularidade, a solicitação para que soletrássemos os termos, o que reforça ainda mais a idéia da escrita como uma construção social (GUARINELLO, 2007).

A maioria das crianças Surdas da 1º e 2º série/1º ciclo matriculadas em uma escola estadual onde realizamos parte da pesquisa, se encaixa nestas observações, mesmo que todas apresentassem defasagem com relação à idade/série/ciclo. O que é positivo nisto tudo é o avanço com relação à idéia de que a escrita, assim como a língua, é um bem construído coletivamente por convenção, ou seja, “um acordo entre os membros componentes de um grupo” (DACANAL, 1985, p. 15).

Embora a construção da escrita se dê individualmente, pois cada um a constrói, esta construção não nega a sua origem histórica e coletiva. Esta idéia de escrita como um bem construído coletivamente não foi observado – com o mesmo destaque – em algumas das crianças de uma escola municipal onde também colhemos dados para análise. Isto pode ser explicado pelo fato de que no primeiro caso a maioria das crianças Surdas matriculadas na 1ª e 2ª série/1º ciclo era,

anteriormente, atendida pela educação infantil e pelo ALFA[39] na própria instituição, que são turmas destinadas a pré-alfabetização. No segundo caso, as crianças não tiveram este atendimento inicial e todas também apresentavam defasagem com relação à idade-série/ciclo escolar.

Constatamos que para as crianças Surdas de nossa pesquisa, de ambas as séries e instituições, estaduais e municipais, com defasagem idade/série/ciclo, a escrita *independe da oralização*. Mesmo que este fato – *a independência da oralização* - já fosse do conhecimento dos professores alfabetizadores de Surdos que trabalham com a proposta bilíngüe, proposta esta em que a língua de instrução é a língua de sinais e a língua alvo (L2) é o português escrito, a experiência empírica por nos empreendida tem confirmado este conhecimento.

#### 4.8. Caminhos Diversos na Relação Leitura e Escrita.

Verdade é que este problema – a relação leitura e escrita - nunca foi o *foco* de nosso interesse acadêmico quando elaboramos o projeto de pesquisa. Mesmo assim, a relação leitura e escrita não passou despercebida. E, para compreender esta relação, junto com os testes para a escrita, aplicamos também, os Testes de Nomeação de Figuras por Escolha de Palavras - TNFEP[40]. Este teste é organizado de forma tal que cada item que o compõem é estruturado por um desenho e por quatro palavras sendo uma delas a palavra alvo, e as três restantes as palavras distraidoras. Por palavras distraidoras entendemos aquelas que guardam alguma relação com a palavra alvo. Esta relação pode ocorrer no nível semântico, ortográfico ou quirêmico. Capovilla et. at. (2005) e sua equipe de colaboradores produziram muitos outros recursos ainda pouco conhecidos que auxiliarão, quando bem utilizados, todos os educadores de Surdos responsáveis pelo ensino destes, a começar pela aquisição da língua de sinais brasileira e da língua portuguesa, aqui entendida como L2. O exemplo seguinte possibilitará ao leitor, ainda não familiarizado com este tipo atividade – Nomeação de Figuras por Escolha de Palavras -, uma melhor compreensão de sua estrutura. No primeiro exemplo, seguimos um modelo já comum neste tipo de pesquisa mesmo com crianças ouvintes (MARQUES, 1997, p. 14-15).

##### 4.8.1. Teste de Nomeação de Figuras sem a Escolha de Palavras.

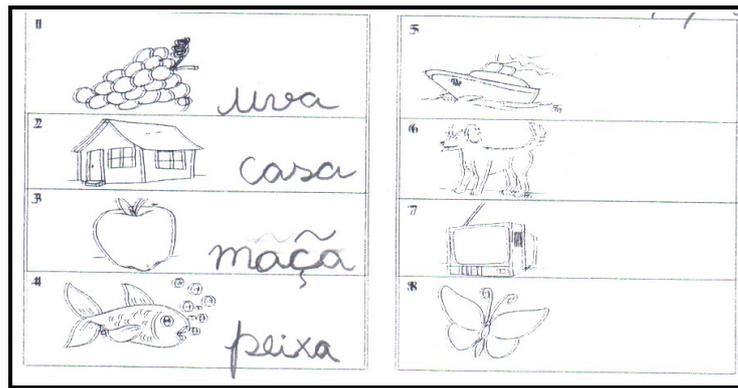


Fig. 4.10. Exemplo de não-escrita.

A não-escrita também revela uma concepção de escrita estável. O resultado da aplicação dos testes foi revelador, pois descobrimos que as crianças que se encontravam no período da escrita pseudo-alfabética (fig. 4.10) eram capazes de identificar a palavra correta mesmo que esta viesse junta as distraidoras. E mais: algumas dessas crianças também foram capazes de indicar a opção correta (ou seja, a palavra alvo) mesmo que tenham sido incapazes de produzir esta mesma palavra nos testes de escrita. Nestes casos, e somente nestes casos, a não-escrita pode ser justificada muito mais pelo *não lembrar*, do que pelo *não saber* a palavra alvo. Pesquisas recentes da Universidade de São Paulo e da Universidade São Francisco utilizando recursos semelhantes têm possibilitado a descoberta de fatores singulares na leitura por parte dos Surdos. Testes com 805 estudantes Surdos matriculados no ensino fundamental I & II e no ensino médio mostraram que:

Enquanto ouvintes se deixam enganar mais pela semelhança fonológica, surdos se deixam enganar mais pela visual. Enquanto ouvintes privilegiam a forma ortográfica em detrimento da correção semântica, surdos fazem o posto. (CAPOVILLA, *et. at.*, 2008)

Se isto não bastasse, os pesquisadores também concluíram que os Surdos fazem leitura ideovisual de palavras, numa relação não mediada. Estas descobertas convergem para uma concepção de escrita ideográfica e não alfabética.

#### 4.8.2. Teste de Nomeação de Figuras por Escolha de Palavras.

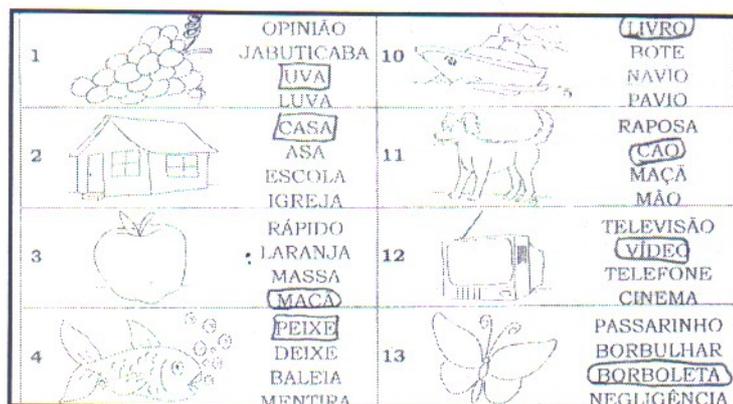


Fig. 4.11. Exemplo do teste de nomeação de figuras por escolha de palavras.

A mesma criança incapaz de produzir as escritas no teste anterior foi bem sucedida neste. A palavra alvo neste caso é a palavra “UVA” (fig. 4.11). O grupo de palavras distraidoras tem seu início com a palavra “OPINIÃO”, que é um distraidor quirêmico. Ou seja, é uma palavra que, ao ser sinalizada em LIBRAS, apresenta parâmetros semelhantes aos encontrados na palavra alvo quando também sinalizada. No exemplo dado, os sinais “OPINIÃO” e “UVA” são semelhantes quanto ao ponto de articulação e à configuração de mãos. Diferem apenas e sutilmente com relação ao movimento: o primeiro parte de dentro para fora e o segundo de fora para dentro. As expressões faciais, em ambos os sinais, se aproximam da neutralidade. Por sua vez, a palavra “JABUTICABA” traz consigo uma forte carga semântica que a assemelha a palavra alvo: é uma fruta, é pequena, tem uma cor aproximada, etc. Por último temos a palavra “LUVA” que, em sua ortografia, só difere da palavra “UVA” pelo acréscimo da letra “L”. Como os Surdos sem oralização parecem não fonetizar a escrita, o uso da memória visual poderá traí-los diante um distraidor assim. “Devido à dificuldade de surdos em fazer conferência perilexical, sua leitura mostrou-se dependente de mecanismos visuais diretos de reconhecimento e acesso ao significado.” (CAPOVILLA, *et. at.*, 2008).

#### 4.9. Algumas Reflexões a Partir de Outras Formas de Escrita.

A escrita chinesa que é logográfica quanto ao seu desenvolvimento histórico, já que representa morfemas ou palavras da língua falada (VANOYE, 1998, p. 71), torna-se somente ideográfica no momento da leitura. A leitura ideográfica ocorre com regularidade, até mesmo com as escritas fonográficas, principalmente quando feitas em uma língua estrangeira por pessoas que a estudaram pelo método instrumental. Nestes momentos de leitura não há uma relação grafema-

fonema nas escritas fonográficas e nem grafema-morfema nas escritas logográficas. Há sim, uma relação não mediada com o significado. Lembrando as palavras de Jesús Alegria (1987, p. 17), uma relação “direta” com o significado. Um *meio termo* entre a escrita chinesa (logográfica) e a escrita alfabética é a escrita japonesa Kana. Este sistema de escrita não faz o registro gráfico de palavras, morfemas ou fonemas e sim, sílabas.

Como ocorrerá se é que ocorre, a fonetização da escrita no Surdo sem oralização? Mas, se não ocorre, que alternativa terão eles? Muitas das respostas até o momento parecem superficiais, escorregadias e com o intuito apenas de minimizar o problema e evitar discussões. Estas reflexões sobre outras possibilidades de escritas reforçam a idéia de que, no caso das escritas alfabéticas, mesmo que a consciência fonológica seja anterior à aquisição desta, em nada contribui para a aquisição da mesma, antes que a criança conceba a hipótese silábica. Esta também parece ser a conclusão de Fernandes (1999) em seu artigo “O Som Este Ilustre Desconhecido”. Se o som é um “ilustre desconhecido” para a criança Surda não oralizada, como se dará a construção da hipótese silábica da escrita alfabética? Vimos que outras formas de escrita são possíveis. As pesquisas de Peixoto (2006), como já temos notado mostram que a língua de sinais exerce uma influência maior sobre a produção escrita da criança Surda na fase embrionária, do que a língua oral auditiva nas crianças ouvintes nesta mesma fase. Esta influência ocorre devido à existência de pontos comuns entre a língua de sinais brasileira e a língua portuguesa escrita.

Peixoto (2006) descreve dois desses pontos. O primeiro ponto comum é o alfabeto manual, também conhecido como alfabeto datilológico que é, em síntese, a transformação de letras do alfabeto em configuração de mão, ou seja, em um dos parâmetros dos sinais da língua de sinais brasileira - LSB. O segundo ponto assinalado por Peixoto (2006) é o empréstimo lingüístico tão comum na língua de sinais brasileira e que reflete o trânsito lingüístico de seus usuários.

#### 4.10. Interpretações Equivocadas.

O uso de letras convencionais associados com o número mínimo destas, para que uma escrita seja legível, pode nos levar a uma conclusão de silabismo inexistente, tanto na escrita de crianças Surdas como na escrita de crianças ouvintes. É preciso estar seguro de que *não é o uso* de grafemas do código alfabético *e nem o número destes* que determinam se a hipótese é silábica ou não. A hipótese silábica ocorre quando a criança descobre “que a quantidade de letras com que vai escrever uma palavra pode ter correspondência com a quantidade de partes que reconhece na

emissão oral” (FERREIRO, 2001, p. 25). E que “essas partes da palavra são inicialmente as suas sílabas” (idem). Conclui Ferreiro (2001) que assim “inicia-se o período silábico, que evolui até chegar a uma correspondência rigorosa: uma sílaba por letra, sem omitir sílabas e sem repetir letras”.

Para Ferreiro (2001, p. 24) e outros estudiosos da psicogênese parece claro que “nestes dois períodos [icônico e não icônico], o escrito não está regulado por diferenças ou semelhanças entre os significantes sonoros” e que “é a atenção às propriedades sonoras do significante que marca o ingresso no terceiro grande período desta evolução”. O terceiro período como sabemos é a construção das hipóteses silábicas, silábico-alfabéticas e alfabéticas da psicogênese da língua escrita.

#### **4.11. Entendendo a Escrita: Rumo a Um “Novo” Modelo de Classificação.**

Experiências empíricas anteriores realizadas no Centro Estadual de Educação Especial – CEESP/RN - e em turmas de alfabetização em escolas municipais de Natal/RN, já referidas no corpo deste trabalho (SILVA; MALTA & SILVA, 2007a; SILVA, 2008a), e os estudos de Machado (2001) e Peixoto (2004; 2006) nos levam a concordar com Biancardi & Stella (1991), quanto à existência de um “primeiro nível” na aquisição da escrita pela criança Surda – semelhante ao nível pré-silábico nas crianças ouvintes – em que ocorre uma relação termo-a-termo.

Observamos, desde o uso de rabiscos ao uso de letras convencionais. Ficou manifesta, também, a quantidade mínima de letras e as diferenças intra e interfigurais. É bom observar que neste primeiro momento, - pré-silábico - a linguagem oral parece não contribuir em nada para a aquisição da escrita, mesmo com relação às crianças ouvintes, conforme apontam os estudos de Ferreiro & Teberosky (1991).

Em seu artigo, Fernandes (1999) já nos advertia insistentemente sobre esta questão:

[...] Voltamos mais uma vez, a nossas considerações em torno do fato de que não é a consciência dos sons, em si mesmos, nem a forma como eles se combinam, os responsáveis pela aquisição da língua (escrita), mesmo para a criança ouvinte. Em princípio, o que a criança ouve são conjuntos sonoros, não reprodução de letras através de sons que auxiliarão de alguma forma pontual no início da codificação [...] (FERNANDES, 1999, p. 99).

As declarações de Fernandes (1999), anteriores a quase tudo o que se tem escrito sobre o tema, encontra em Vygotsky (1989) parte de sua fundamentação: “na fala, a criança mal tem consciências dos sons que emite e está bastante inconsciente das operações mentais que executa” (VIGOTSKY, 1989, p. 85). Fernandes (1999) critica os pressupostos que se pautam no ensino de língua portuguesa para Surdos com base nos sons. “Desse modo”, ela afirma que:

A proposta de encarar o letramento da criança surda como um processo não-associado (sic) [associado] ao som que as letras podem refletir, na modalidade oral, mesmo que esta premissa fosse verdadeira para todos os sons, o que não ocorre, não é a base que possamos sustentar, na teoria e na prática, como o processo considerado natural de desenvolvimento da escrita, [...]. (FERNANDES, 1999, p. 100).

Como já nos referimos em parágrafos anteriores, as pesquisas de Gesueli em 1988 já apontavam outras possibilidades na relação da criança Surda com a escrita alfabética, embora na época, estas possibilidades ainda não fossem tão claras:

Sabemos que em função da falta de audição, a percepção das relações letra, som, no caso do não ouvinte, ficará prejudicada, mas não será impossível. As crianças não ouvintes chegaram, a fazer essas relações a partir de gestos fisionômicos. (GESUELI, 1988, p. 178).

A produção escrita mediada pelos “gestos fisionômicos” não pode ser comparada à relação fono-grafia. Assim, a conclusão de Gesueli (1988) não poderia ser outra: “parece, então, possível, como tentei mostrar aqui, desenvolver o processo de alfabetização do não ouvinte a partir de suas hipóteses e sem esperar que ele se torne, primeiramente, um falante” (mesma página). Essas idéias foram amadurecidas pela pesquisadora, como podemos ler em trabalho posterior. Para Gesueli, (2006) pelo fato óbvio da ausência de audição:

[...] o surdo apóia-se menos e indiretamente na relação oralidade e escrita tornando possível o aspecto visual da escrita como um fator relevante no processo de sua aquisição. Tornam-se nesse contexto, portanto, necessários uma reflexão sobre a concepção de texto e um distanciamento da noção de escrita como representativa da oralidade, [...] o caminho percorrido pelo surdo neste processo *não está centrado na relação da escrita com a oralidade* (GESUELI, 2006, p. 39). (itálico nosso).

Como bem observa Rabelo (2001), equivocadamente o referencial para a adoção de um modelo de alfabetização de Surdos sempre teve como eixo norteador a criança ouvinte:

Independentemente dos modelos teóricos específicos para a educação do surdo – o oralismo, a comunicação total, o bimodal ou bilingüismo – a alfabetização dele sofreu a influência dos modelos pedagógicos utilizados com as crianças ouvintes, seguindo o mesmo caminho trilhado por estes (RABELO, 2001, p. 56).

Embora ela afirme, com base em Biancardi & Stella (1991), que o modelo “ferreriano” também se aplique as crianças Surdas, essa aplicação é parcial, como ela mesma comenta:

Em um estudo sobre a construção da língua escrita pela criança surda pré-escolar, observaram que, se para alguns a criança ouvinte tem como base para o desenvolvimento da escrita o domínio prévio da língua oral, para essas autoras, com a criança surda ocorre o inverso (RABELO, 2001, p. 57).

Isto porque, segundo Biancardi & Stella (1991, p. 200) “no caso da criança surda, é a forma oral que parece ser a tradução sonora da palavra escrita”. Há, neste fenômeno, forte evidência de escrita ideográfica, o que também ocorre com crianças ouvintes. A relação objeto - seguimento escrito - etiqueta verbal é previsto pela psicogênese da língua escrita no momento da hipótese pré-silábica não icônica. O que se espera é a inversão desta ordem na hipótese seguinte: silábica.

Portanto, acreditamos que em um primeiro momento não haja diferença na construção da escrita. Crianças Surdas e ouvintes concebem a escrita da mesma forma no nível pré-silábico, mas no momento esperado para a fonetização da escrita (hipótese silábica) poderá ocorrer a inversão na fonetização (grafema-fonema) ou a inexistência da própria fonetização. Quando a fonetização da escrita for possível, evidenciaremos, em Surdos oralizados, a ordem descrita por Biancardi & Stella (1991): objeto - seguimento escrito - etiqueta verbal. No caso de Surdos não oralizados a ordem se limitará ao objeto – seguimento escrito, o que nos parece coerente já que eles parecem não fonetizar a escrita.

Mas, nesses casos, de etiqueta verbal, a linguagem oral nada acrescenta para a compreensão do escrito, já que ela se apresenta como um referencial de segunda ordem (FOUCAULT, *apud* GNERRE, 2003, p. 76). Isto pode ser facilmente evidenciado com qualquer um, Surdo ou ouvinte.

Fazendo referencia a Jesús Alegría (1987, p. 17) a professora Rabelo (2001) afirma que:

Para este autor, existem duas vias que levam a identificação das palavras: via direta, pelo fato de o leitor possuir um vocabulário de representações ortográficas que permitem a identificação direta das palavras; e via indireta, que ‘funciona traduzindo o escrito em fonológico, [...]’ (RABELO, 2001, p. 98).

O texto citado acima corrobora a nossa observação de que as crianças usam da memória visual - recurso mnemônico – para chegar ao sentido das palavras, o que também parece convergir para a concepção de uma escrita ideográfica ou, no mínimo, para uma ênfase no aspecto gráfico da escrita, em detrimento do fonográfico.

Estas observações são coerentes com as conclusões a que chegaram outros pesquisadores como Góis (1994), Sacks (1998) e Silva, Malta & Silva (2007a). Este fenômeno parece ocorrer, principalmente, na aquisição de uma segunda língua na forma instrumental. Os exemplos a seguir são esclarecedores: “Assim, em um primeiro momento”, comenta Rabelo (2001): “partindo da sílaba, do formato e do tamanho da palavra” um dos sujeitos da pesquisa de Biancardi & Stella (1991) lia ‘pote’ para porte, ‘quanto’ para quando e ‘viu’ para veio. Como ela mesma afirma:

Inúmeras vezes os alunos utilizaram o recurso mnemônico de comparação das formas gráficas como ajuda para a adivinhação ou antecipação do sentido da escrita. (RABELO, 2001, p. 98 ).

Embora este fenômeno também ocorra entre crianças ouvintes, está bem mais acentuado em relação às crianças Surdas, ocorrendo, repito: inúmeras vezes. Quando solicitamos a uma pessoa Surda que escreva palavras ditadas verbalmente e esta é capaz de cumprir a tarefa escrevendo-as corretamente, nada nos garante que haja consciência fonêmica e fonológica neste ato. A leitura orofacial pode estar sendo usada apenas como pista para a memória visual. Parece-nos que o mesmo resultado poderá ser obtido com a sinalização em língua de sinais brasileira - LIBRAS, conforme sugere o diagrama logo a seguir:

Leitura oro-facial → Idéia → Grafema.

Leitura visual dos parâmetros da LSB → Idéia → Grafema.

Vemos que tanto a expressão orofacial como a expressão dos parâmetros da língua de sinais podem ocupar o mesmo lugar no triângulo semiótico (EPSTEIN, 2004). Um teste interessante seria inventar palavras – oralmente - e verificar se os Surdos são capazes de escrevê-las com a mesma facilidade. A facilidade ou não na escrita destas pseudopalavras poderá evidenciar a relação leitura orofacial – idéia – grafema ou, simplesmente, leitura orofacial – grafema. Mesmo assim não devemos confundir leitura orofacial com consciência fonêmica ou mesmo fonológica. Ambos os fenômenos só são comparáveis por analogia.

Pesquisas sobre consciência fonológica e fonêmica estão sendo realizadas em diversas universidades no Brasil e no exterior, mas há, ainda, muita dúvida quanto as suas conclusões. Correia, Spinillo & Leitão (2001) vê, até o momento, duas possibilidades reais:

Pode ser que a consciência fonológica explique os resultados obtidos nas tarefas de leitura e escrita, como o contrário também, seja plausível: a alfabetização sendo precursora do desenvolvimento da consciência fonológica. (CORREIA; SPINILLO & LEITÃO, 2001, p. 46).

Os resultados posteriores dessas pesquisas sobre consciência fonológica e fonêmica poderão alimentar ainda mais o debate sobre a construção da escrita, tanto na criança Surda quanto na ouvinte.

Diante o que expusemos nos últimos parágrafos, podemos reafirmar, que as concepções de escrita pela criança Surda não oralizada passa por fases ou período que podemos conceituá-los como período da concepção da escrita icônica, período da concepção da escrita não icônica (ortográfica) e, por último, o período da concepção da escrita pseudo-alfabética. Mas o que a difere da escrita produzida pelas crianças ouvintes?

Em síntese: se em um primeiro momento a escrita para as crianças ouvintes também foi icônica, em um segundo momento ela não apenas perde seu caráter icônico, mas adquire um caráter ideográfico, com esta nova natureza surge o problema da quantidade e qualidade dos traços, que podem ser letras convencionais ou inventadas. Mas com a posterior crise desta concepção concebe-se, como solução para o problema, a fonetização da escrita: silábica, silábico – alfabética e alfabética.

Agora, portanto, podemos imaginar o conflito cognitivo das crianças Surdas não oralizadas diante uma escrita alfabética. O que fazer? Como transpor este obstáculo? A solução encontrada parecer ser a escrita de palavras sem segmentação de sílabas. Esta forma de escrita, por

fazer uso dos grafemas do código alfabético e por ser ortograficamente aceitável, pois em sua aparência objetiva esconde sua natureza ideográfica, pode ser facilmente confundida com a escrita alfabética. Quando, na verdade, é uma falsa escrita alfabética. O que temos, de fato, é uma escrita ideográfica que se apropriou dos grafemas do código alfabético.

Embora não tenhamos registrado exemplos de escrita icônica na produção dos alunos Surdos pesquisados, não vemos razão suficiente para descartar esta possibilidade em momento anterior ao levantamento. Isto porque, como a escrita não icônica não depende da oralização, ou seja, ela não é regulada pela fala (sonora), nada, aparentemente, parece impedir sua existência. Observamos sim escritas não icônicas que, se por um lado comprovam os pressupostos de Ferreiro & Teberosky (1991) quanto à quantidade mínima de caracteres por palavra e as diferenças intra e interfigurais, por outro lado, não parece representar o estágio anterior para a escrita silábica.

Na verdade esta escrita não icônica parece transitar diretamente para uma escrita ortográfica e, em seguida, para uma escrita pseudo-alfabética sem mediação da oralidade inexistente. Este tipo de escrita não pode ser entendida como silábica ou alfabética, pois lemos em Ferreiro (2001, p. 13-14) que “as escritas de tipo alfabético (tanto quanto as silábicas) poderiam ser caracterizadas como sistema de representação cujo intuito original – e primordial – é representar as diferenças entre os significantes [sonoros]”.

#### 4.12. Considerações Finais sobre o Quarto Capítulo.

Do exposto acima só podemos concluir que muito ainda será necessário para entendermos a fundo o problema da construção da escrita pela criança Surda não oralizada. A ausência de fonetização da escrita no momento esperado para isto é um fator diferenciador neste processo que merece uma maior consideração da parte de pesquisadores e alfabetizadores. Caso contrário insistirão inutilmente no uso dos métodos que aí estão: alfabetizar a partir do referente sonoro, da língua oral que os Surdos sem oralização desconhecem. Os métodos fracassam porque pressupõe Surdos oralizados, o que é raro no Brasil, e ignora-se como se dá a construção da escrita nesses sujeitos. Exigem deles o que eles não têm para oferecer.

## 5. ALGUMAS PALAVRAS FINAIS.

Introdução.

Assim como Peixoto (2006), acreditamos que há na produção escrita das crianças Surdas não oralizadas, elementos que aproximavam esta escrita às regularidades do sistema alfabético, mas que isto realmente não se mostrou suficiente para que as crianças pudessem prever e antecipar escritas nunca vistas antes. Este tipo de escrita sem segmentação sonora pode ser classificada como ideográfica para os Surdos sem oralização e logográfica para os Surdos oralizados ou que fazem leitura orofacial.

### 5.1. Para Onde Apontam os Dados e a Análise.

Ao contrário [das escritas silábicas alfabéticas], as escritas do tipo ideográfico poderiam ser caracterizadas como sistema de representação cuja intenção primeira – ou primordial – é representar as diferenças entre os significados. (FERREIRO, 2001, p. 14).

Os diversos exemplos aqui expostos testemunham a favor desta tese, principalmente nos casos de dualidade de concepção escrita, em que a criança mostrou-se capaz de escrever palavras ortograficamente corretas – palavras conhecidas -, o que as aproximam externamente da escrita alfabética e, em um mesmo instante, retroceder a uma forma de escrita comparável à pré-silábica quando diante palavras desconhecidas.

Discordamos de Peixoto (2006) apenas quando afirma que ao escrever “IES”, para o sinal “DESCULPE”, e “IESON”, “FVANO” e “FANO” para os sinais “DEPENDE”, “FILOSOFIA” e “FACULDADE”, respectivamente, a criança tenha estabelecido uma relação com o aspecto fonológico da fala. Este tipo de escrita, comum nas crianças ouvintes durante o período pré-silábico caracteriza a própria negação da fala - são escritas correspondentes aos níveis 1 (um) e 2 (dois). Fazer uma interpretação oposta da escrita produzida pelas crianças Surdas nos parece algo cientificamente insustentável. Este tipo de escrita encontra-se entre a escrita icônica e a escrita fonética e corresponde ao segundo momento descrito por Ferreiro (2001, p. 20-21). Se por um lado a criança não manifestou preocupação em criar letras, por outro lado dedicou grande esforço intelectual na construção de critérios de diferenciação entre as palavras, o que caracteriza a entrada na hipótese não icônica da construção da língua escrita. Como explica Ferreiro (2001):

As crianças exploram então critérios que lhes permitem, às vezes, variações sobre o eixo quantitativo (variar a quantidade de letras que se utiliza de uma escrita para outra, para obter escritas diferentes), e, às vezes, sobre o eixo qualitativo (variar o repertório de letras que se utiliza de uma escrita para outra; variar a posição das mesmas letras sem modificar a quantidade. (FERREIRO, 2001, p. 24).

E assim, ela conclui que “a coordenação dos dois modos de diferenciação (quantitativos e qualitativos) é tão difícil aqui como em qualquer outro domínio da atividade cognitiva” (mesma página). O referencial teórico por nós utilizado nos permitiu uma interpretação mais realista deste fenômeno.

Mas, por outro lado, nossa experiência nos leva a concordar com Peixoto (2006) em outras questões: Estamos de comum acordo com ela quando afirma que:

O escritor surdo não (parece) estabelece(r) a relação entre o que se fala e o que se escreve, mas consegue, através da mediação da língua de sinais, superar uma perspectiva inicial mais global, na qual a escrita é vista como uma representação dos objetos, e chegar a uma compreensão de escrita como representação da linguagem (PEIXOTO, 2006, p. 226).

Para nós as superações das perspectivas iniciais com a escrita, pelas crianças Surdas não oralizadas, foram ricamente ilustradas no corpo deste trabalho. Por perspectivas iniciais, entendemos toda a construção anterior ao momento de fonetização da escrita. Os diversos modelos de escrita pré-silábica colhidos durante a pesquisa convergem para o que se espera de uma escrita nesta fase: A relação objeto – seguimento escrito, a escrita de palavras inventadas, a escrita de novas palavras a partir do nome próprio, etc, encontram em Ferreiro & Teberosky (1991) sua razão de existir.

O que os pressupostos de Ferreiro & Teberosky (1991) *não previam* era a superação desta fase inicial de concepção de escrita pré-silábica *na ausência da audição e da oralização*. Estes pressupostos nunca foram pensados da perspectivas dos Surdos, muito menos dos surdos sem oralização. A não fonetização da escrita não parece ser algo apenas tardio na escrita dos Surdos. É algo aparentemente inexistente até mesmo na produção escrita de Surdos adultos sem oralização. Para estes, assim como para as crianças por nós observadas, a escrita também poderá ser pseudo-alfabética com empréstimos de grafemas do código alfabético, em uma relação direta com o significado, e sem mediação com o significante sonoro.

Os estudos sobre a psicogênese da escrita possibilitou um novo olhar sobre a

escrita inicial das crianças Surdas, assim como também ocorreu com relação à aquisição da escrita pelas crianças ouvintes:

As produções escritas das crianças – que antes eram consideradas meras garatuñas – adquiriram um novo significado. Agora sabemos interpretá-las como escritas verdadeiras que não se assentam nos princípios básicos do sistema alfabético, mas as quais não faltam uma sistematização. São escritas que se baseiam em outros princípios. As crianças podem usar letras como as nossas, e escrever ‘em outro sistema’, [...]. (FERREIRO, 1991, p. 89).

A escrita das crianças Surdas desprovidas de oralização “não se assentam nos princípios básicos do sistema alfabéticos”, mas, ao contrário do que pode pensar alguns pesquisadores, não são aleatórias. São escritas que se baseiam em “outros princípios”. Como diz Ferreiro (1991): “as crianças podem usar letras como as nossas e escrever ‘em outro sistema’”. Podemos concluir que as crianças Surdas durante a construção da escrita *usam* os grafemas do código alfabético, mas *não* concebem a escrita como alfabética.

O problema é que, enquanto para as crianças ouvintes isto é algo momentâneo, para as crianças Surdas e sem oralização é algo que aparenta ser duradouro, se não permanente. Dois princípios parecem reger a produção escrita das crianças Surdas em um estágio mais elevado: (1) a escrita de palavras ortograficamente memorizadas e a (2) não fonetização da escrita:

A psicogênese da escrita vivenciada por crianças surdas, que têm a língua de sinais como primeira língua e língua de instrução, se desenrola de forma diferente ao que é vivido por crianças ouvintes em processo inicial de construção da escrita. As principais especificidades dessa aquisição relacionam-se: a não fonetização da escrita, a uma intensa exploração dos aspectos viso-espaciais da escrita e ao uso dos parâmetros fonológicos [querológicos] da língua de sinais como elemento regulador e organizador da escrita (PEIXOTO, 2004, p. 205).

Isto explicaria o retrocesso para uma escrita “pré-silábica” em um momento, e a não escrita de palavras novas, em outro. Em suas pesquisas sobre a aquisição da escrita por sujeitos Surdos Karnopp & Pereira (2006) chegaram à conclusão de que:

Ainda que *não se apoiem na oralidade*, os alunos surdos desenvolvem estratégias para a compreensão do funcionamento do português escrito, mas, para que isto aconteça, eles devem ser trabalhados com textos e não com vocábulos isolados (KARNOPP & PERREIRA, 2006, p. 36). [grifo nosso].

Nossa hipótese inicial foi confirmada: Os Surdos não oralizados iniciam o

processo da psicogênese da língua escrita em uma hipótese que é semelhante[41], mas não igual à pré-silábica, e, em seguida, passam para uma hipótese, também semelhante à alfabética, ignorando a hipótese silábica, e ainda não fazendo a relação grafema-fonema. Não observamos, nessa construção, o uso da leitura orofacial ou tátil, mas unicamente, da memória visual. Não percebemos a influência da língua de sinais na construção da palavra, individualmente, como demonstrou Peixoto, mas esta parece favorecer uma concepção ideográfica de escrita.

Sobre a construção da escrita pelas crianças ouvintes, Ferreiro (1991) foi esclarecedora: “Essas escritas são muito difíceis de interpretar porque exigem, do adulto, um verdadeiro esforço cognitivo”, o que, segundo ela, “não é fácil” (FERREIRO, 1991, p. 90). A razão? Preconceito:

Não é fácil resistir à tentação de qualificar de ‘desviantes’, ‘desorganizadas’ ou ‘irrelevantes’ as respostas que se afastam dos modos de organização considerados como ‘normais’, precisamente por serem os nossos. (FERREIRO, 1991, p. 90).

A crítica que Ferreiro (1991) faz ao egocentrismo dos adultos com relação à construção da escrita pelas crianças ouvintes pode ser redimensionada e direcionada a estes mesmos ouvintes com relação à escrita e à leitura pelos Surdos sem oralização. Ferreiro (1991) admite um esforço sobre humano para não nos deixarmos levar pela ilusão de que somos o referencial para tudo: “É muito difícil – aqui como em outros campos – deixar de considerar o nosso ponto de vista sobre a realidade como o único legítimo, e procurar adotar o ponto de vista do sujeito” (FERREIRO, 1991, p. 90). Não são assim os “ouvintistas”, ao conceberem a educação, a alfabetização e a inclusão dos Surdos em classes mistas?

A não fonetização da escrita por parte dos Surdos tem levado muitos educadores na proposta inclusiva a retornarem ou continuarem com a prática oralista de alfabetização (SILVESTRE, 2007). Nestes momentos de crise *do* e *no* processo de alfabetização a língua de sinais deixa de ser a língua de instrução, pois a ênfase será dada à relação grafema-fonema. O problema é que, com relação aos Surdos sem oralização, a proposta se divide entre oralizar e alfabetizar, ou tentar fazer as duas coisas simultaneamente. Ferreiro & Teberosky (2001) não negam a relação fonema-grafema na construção da escrita, mas são contrárias aos métodos de alfabetização que se fundamentam nesta relação:

Ao concebermos a escrita como um código de transcrição que converte as unidades sonoras

em unidades gráficas, coloca-se em primeiro plano a discriminação perceptiva nas modalidades envolvidas (visual e auditiva). Os programas de preparação para a leitura e a escrita centram-se, na exercitação da discriminação, sem se questionarem jamais sobre a natureza das unidades utilizadas. A linguagem, como tal, é colocada de certa forma ‘entre parênteses’, ou melhor, reduzida a uma série de sons (contrastes sonoros a nível do significante). O problema é que, ao dissociar o significante sonoro do significado destruimos o signo lingüístico. (FERREIRO, 2001, p.14).

Se métodos assim não devem ser recomendados para crianças e adultos ouvintes[42], tão pouco deveria ser recomendado para crianças e adultos Surdos não oralizados, já que para estes nem mesmo existe o significante sonoro. Na prática bilíngüe bicultural adotadas nas instituições onde fizemos o levantamento, a relação grafema-fonema é ignorada, pois a língua portuguesa escrita adquire o status de língua instrumental.

Também temos dificuldade em aceitar que haja antagonismo quando “ao processo de passos segmentados em etapas sucessivas” apontados por Gesueli (1988, p. 162). O que evidenciamos foi uma “mudança” na ordem em que isto ocorre, em relação aos Surdos não oralizados: escrita “pré-silábica” e, em “seguida”, escrita pseudo-alfabética. Não evidenciamos, na produção escrita desses alunos, característica da hipótese silábica,[43] o que poderá ocorrer após a hipótese pseudo-alfabética e não após a hipótese “pré-silábica”, como acreditam Ferreiro & Teberosky (1991).

Nossa conclusão, embora não seja inovadora, pois Shánchez (1999) já havia feito esta descoberta há uma década antes de nós, poderá contribuir para o debate acerca da alfabetização de Surdos no território nacional:

Es hora de acerpar definitivamente que los sordos, por el hecho de ser sordos, no podrán en ningún caso alfabetizarse como lo hacen los oyentes, es decir, nunca podrán ‘conocer’ las letras por sus sonidos, e no podrán o no les será de utilidad poder medio repetir algunos sonidos más o menos lejanamente parecidos a los del habla mientras recorren la línea escrita, ni podrán o no les será de utilidad evocar los sonidos para dibujar las letras correspondientes a esos sonidos, como lo podría hacer un niño alfabetizado. Los sordos – y esperamos demostrarlo claramente en una segunda parte de este trabajo – serán buenos lectores analfabetos, o no serán buenos lectores (SHANCHEZ, 1999, p. 44).

Na prática os métodos de ensino de língua portuguesa na modalidade escrita para os Surdos têm sido semelhante aos métodos de ensino de primeira língua portuguesa para ouvintes[44]. O problema é que os métodos em questão pressupõem um Surdo oralizado ou em processo de oralização. Este problema se estenderá ao ensino da língua portuguesa escrita, mesmo como segunda língua para os Surdos, se a prática for fundamentada no referente sonoro. Comparar

o ensino de língua portuguesa para Surdos não oralizados, ao ensino de língua portuguesa como segunda língua para ouvintes, não é adequado, pois no caso dos ouvintes, a escrita virá acompanhada do seu referente sonoro.

Por isso [assim como *TEBEROSKY & OLIVE (2004, p. 72)*] insistimos no abandono das práticas homogêneas nas aulas ou do método único” para alfabetizar Surdos e ouvintes. Estas pesquisadoras reconhecem que há diferenças entre alfabetizar na primeira e na segunda língua e apresentam diversas razões para isto em um contexto multilíngüe (*TEBEROSKY & OLIVE, 2004, p. 77-78*).

A situação descrita por Teberosky & Olivé (2004) nos parece ainda mais complexa em um contexto bilíngüe ou multilíngüe com pessoas Surdas inclusas. Seus questionamentos não deveriam ter o silêncio como resposta: “Será necessário aprender primeiro a falar L2, para aprender a ler e escrever?”, “qual a relação, na aprendizagem oral e escrita, entre L1 e L2?” [45], e, “qual é a relação entre a alfabetização em primeira língua, em relação à segunda língua?” (*TEBEROSKY & OLIVE, 2004, p. 76-77*). Almeida (2002, p. 10) acentua ainda mais a complexidade do assunto ao diferenciar bilingüismo bimodal – língua gesto-visual e língua oral-auditiva - de bilingüismo unimodal – somente línguas oral-auditivas ou sinalizadas. Ignorar isto é cair no mesmo erro do ensino de língua portuguesa escrita como primeira língua para Surdos. A não ser que estejamos falando de português instrumental, mas isto é outra história.

Diante os fatos, que comprovam a singularidade na aquisição da escrita pelas crianças Surdas não oralizadas, acreditamos que se faz necessário encontrar outro critério de classificação para a forma de escrita produzida por estes sujeitos. Denominá-la de pré-silábica, silábica e alfabética não é suficiente, pois o uso dessa terminologia esconde particularidades até então minimizadas pela maioria dos estudiosos da psicogênese da língua escrita. Embora não seja este o nosso objetivo final com esta pesquisa, o referencial teórico, o estado atual da arte e os dados por nós obtidos na pesquisa empírica, nos possibilitam uma classificação, mesmo que temporária. Sugerimos três momentos distintos no processo de construção da escrita pela criança Surda não oralizada: primeiro o momento em que se manifesta a escrita icônica, o segundo em que a iconicidade é deixada de lado e surge a escrita ideográfica, que pode fazer uso ou não do alfabeto (suas letras), e, o terceiro momento em que a escrita é concebida como uma construção coletiva, e que, por convenção, tem uma forma socialmente determinada. Chamaremos aqui de escrita pseudo-alfabética. Se no primeiro momento a escrita manifesta aspectos físicos daquilo que pretende

representar, em um segundo momento, com o abandono da primeira concepção, surge como alternativa, a escrita simbólica arbitrária. Esta escrita ignora o referente sonoro e apresenta variações quanto a sua forma. Estas variações intra e interfigurais convergem paulatinamente para a escrita pseudo-alfabética.

Vale observar que não há nada de original no que acabamos de comentar. Estes dois momentos (icônico e não icônico) foram descritos por Ferreiro & Teberosky (1991) ao comentarem o processo de construção da escrita nas crianças ouvintes. Tudo isto está situado na fase pré-silábica da escrita alfabética. Note que há mais de uma opção na classificação das etapas percorridas pelas crianças na construção da língua escrita. A mais comum (não a ideal), é a que gira em torno das hipóteses pré-silábica, silábica e alfabética. Mas também podemos classificar este trajeto como faz Ferreiro & Teberosky (1991): escrita icônica, escrita não icônica e escrita fonética.

É na última fase, a fonética, que temos as subfases silábica, silábico-alfabética e alfabética. Estas etapas mostram “a aquisição de um conhecimento social” (TEBEROSKY & CARDOSO, 1989, p. 33). No caso das crianças Surdas não oralizadas cremos que ambos os modelos de classificação sejam ineficazes para o registro de suas experiências, pois em nossas pesquisas não temos observado a construção de hipótese comparável a fonética; ou considerando a primeira classificação: silábica, silábico-alfabética e alfabética. Mas temos observado emergir uma escrita pseudo-alfabética, que embora seja ortograficamente correta, não mantém relação com qualquer significante, sonoro ou sinalizado. Há forte evidência de que esta escrita seja construída com base no significado, numa relação direta, não mediada por qualquer outro significante.

## **5.2. Considerações Finais sobre o Quinto Capítulo.**

Finalmente, as questões ainda sem respostas ou sem respostas seguras, são aquelas referentes às perspectivas posteriores. Somente uma pesquisa longitudinal, com tempo superior ao que uma pesquisa como a nossa permitiria, e com uma metodologia adequada, poderá encontrar as respostas. As pesquisas sobre aquisição de uma segunda língua, e, em particular, sobre os estágios de interlíngua, apontam um possível caminho. Mas, até que estes estágios sejam observados na produção escrita dos Surdos não oralizados, sujeitos dessa pesquisa, como interpretar suas produções anteriores a esta fase? Que caminho percorrerá as crianças na construção da escrita a partir da situação atual? Quais obstáculos ainda terão que transpor? Qual o tempo necessário para transpor estes obstáculos? Não temos respostas. Alguém se habilita?

### **5.3. Conclusão Geral.**

O exposto nos parágrafos anteriores descrevendo, resumidamente, a linha teórica construtivista contribuiu para o melhor entendimento da psicogênese da língua escrita de Ferreiro & Teberosky e nos possibilitou a análise da produção escritas das crianças Surdas não oralizadas, conforme os procedimentos anteriormente estabelecidos. Ficou claro, também, que a atualidade do referencial teórico manifesto nos textos dos pesquisadores nacionais, ao aplicarem estes mesmos pressupostos com relação à construção da língua portuguesa escrita, confirmam sua veracidade e sua importância como construto teórico. cremos que os estudos sobre a aquisição da L2 pelos Surdos serão ampliados sob esta perspectiva. Embora limitadas quanto ao número, as pesquisas voltadas para a aquisição da escrita pelos Surdos nos permitiram um fundamento inicial, mesmo que este fundamento tenha sido, parcialmente, descartado em nossa conclusão final.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

ALEGRIA, J. **La adquisición de la lectura: el caso del niño sordo**. (Série documento, 5) Madrid: Centro Nacional de Recursos para Educación Especial, 1987.

ALMEIDA, E. O. C. **Leitura e surdez: um estudo com adultos surdos não oralizados**. Rio de Janeiro: Livraria e Editora Revinter Ltda, 2000.

ALVES, O. **Justiça processa mãe e pai por educarem seus filhos**. Revista Enfoque Gospel, Rio de Janeiro, p. 13-18, maio de 2008. Mensal.

ARANHA, M. S. F. **Projeto escola viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. 2005. 5v.: Il. Color.

BAKHTIN, M. (V. N. Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BERNARDINO, E. L. **Absurdo ou lógica? Os surdos e sua produção lingüística**. Belo Horizonte: Profetizando Vida, 2000.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BIANCARDI, A.; STELLA, G. **La costruzione della lingua scritta nel bambino prescolare: analyse delle scritture spontanee di bambine sordi**. In: ORSOLINI, M.; PONTE CORVO, C. (Eds.). **La construcción del texto escrito nei bambini**. Roma: Nuova Itália, 1991.

BONETI, R. V. F. **Critérios de classificação da escrita utilizados pela criança portadora de deficiência intelectual**. In: MARTINS, L. A. R. **XIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste: Educação Especial**. Natal: Editora da UFRN, 1997, p. 7-21.

BOSCO, Z. R. **No jogo dos significantes: a infância das letras**. Campinas: Pontes, 2002.

BOTELHO, P. **Segredos e silêncio na educação dos surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. **P. Surdos oralizados e identidades surdas**. In: SKLIAR, C. (Org.) **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. 2 ed. v. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 149-164.

**DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHA DE AÇÃO SOBRE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS.** (Brasil) Brasília: CORDE, 1994.

**DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: PLANO DE AÇÃO PARA SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM** (Brasil). UNESCO, Jontiem/Tailândia, 1990.

BROWN, P. **Charlie Chaplin.** (Série: personagens que mudaram o mundo: os grandes humanistas). São Paulo: Globo, 1993.

BUARQUE, L. L.; REGO, L. L. B. (Orgs.) **Alfabetização e construtivismo: teoria e prática.** Recife: Editora Universitária da UFPE, 1994.

BUENO, J. G. S. **Alfabetização de deficientes auditivos: estudo sobre aplicação de abordagem analítica.** São Paulo, 1982. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1982.

CAPOVILLA, Fernando et. al. **Processos logográficos, alfabéticos e lexicais na leitura silenciosa por surdos e ouvintes.** Estud. psicol. (Natal), Natal, v. 10, n. 1, abr. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X2005000100003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2005000100003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 17 nov. 2008. doi: 10.1590/S1413-294X2005000100003.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Enciclopédia de língua de sinais brasileira – o mundo do surdo em libras.** v. 1. São Paulo: (Fundação) Vitae: Favesp: Capes: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. F. C.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe – língua de sinais brasileira – LIBRAS.** 2 ed., v. 1 e 2. São Paulo: Edusp, 2001.

CARRAHER, T. N. **Construtivismo e alfabetização: um balanço crítico.** Educação em Revista: Belo Horizonte, v. 12, dez. 1990.

CARRAHER, T. N.; REGO, L. B. **O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura.** Cadernos de pesquisas, 39: 3-10. 1981.

CLARET, M. (Org.) **Chaplin por ele mesmo.** São Paulo: Martin Claret, 2004.

COELHO, W. L. R. **A política de inclusão escolar dos educandos com necessidades educacionais especiais sob a lógica do receituário neoliberal.** In: II SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM NECESSIDADES

ESPECIAIS. 2006, Natal. Anais... Natal: UFRN. 2006.

COSTA, K. P. R. **O texto do intérprete de libras no contexto do bilingüismo e o pretexto da inclusão.** 2008. Dissertação (Mestrado em Linguagem). Universidade Católica de Pernambuco/UNICAP.

CORREIA, J.; SPINILLO, A.; LEITÃO, S. **Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade.** Rio de Janeiro: NAU editora: FAPERJ, 2001.

DACANAL, J. H. **Linguagem, poder e ensino da língua.** (série revisão 19). Porto Alegre, Mercado Aberto, 1985.

DORZIAT, A. **O currículo da escola pública: um olhar sobre a diferença dos surdos.** Disponível em: <[HTTP://www.anped.org.br/28/textos/gt06/gt061003int.rtf](http://www.anped.org.br/28/textos/gt06/gt061003int.rtf)> acesso em: 18 agosto 2006.

\_\_\_\_\_. A. **Sugestões Docentes para o Ensino de Surdos.** In: Cadernos de Pesquisas. Novembro, nº 109. São Paulo: FCC/Autores Associados, 1999. p. 183-198.

FELIPE, T. A. **Introdução à gramática da libras. Língua brasileira de sinais – Libras.** In: FERREIRA-BRITO, L. (Org.) **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental. Língua brasileira de sinais v. 3.** Brasília: SEESP, 1997, p. 81-123.

FERNANDES, E. (Org.) **Surdez e Bilingüismo.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

\_\_\_\_\_. E. **O som, este ilustre desconhecido.** In: SKLIAR, C. (Org.) **Atualidade da educação bilíngüe para surdos.** v. 2. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 1999a. p. 95-102.

FERNANDES, S. **É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação.** In: SKLIAR, C. (Org.) **Atualidade da educação bilíngüe para surdos.** 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 1999b. p. 59-81.

FERREIRA-BRITO, L. F. (Org.) **Língua brasileira de sinais – Libras.** In: **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental. Língua brasileira de sinais.** v. 3. Brasília: SEESP, 1997. p. 19-61.

\_\_\_\_\_. L. F. **Por uma gramática de língua de sinais.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro/UFRJ, 1995.

\_\_\_\_\_. E. **Cultura escrita e educação: conversas de Emília Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres.** Porto Alegre: ARTEMD Editora, 2001c, p. 94-98.

\_\_\_\_\_. E. (Org.) **Relações de (in) dependência entre oralidade e escrita**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

\_\_\_\_\_. E.; TEBEROSKY, A. **A compreensão do sistema de escrita: construções originais da criança e informação específica dos adultos**. In: FERREIRO, E. (Org.) **Reflexões sobre alfabetização**. 24 ed. atualizada. São Paulo: Cortez, 2001, p. 42-63.

FREITAS, M. T. A. **Vigotsky e Bakhtin – psicologia e educação: um intertexto**. 2 ed. Juiz de Fora: EDUFJF; São Paulo: Ática, 1995.

\_\_\_\_\_. M. T. A. **Desenvolvimento da linguagem: diferentes perspectivas de um tema vigotskiano**. In: FREITAS, M. T. (Org.) **Vigotsky: um século depois**. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998. p. 85-104.

GESUELI, Z. M. **A criança não ouvinte e a aquisição da escrita**. Campinas, 1988. Dissertação de Mestrado – IEL, Universidade de Campinas, 1988.

\_\_\_\_\_. Z. M. **A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos**. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. (Org.) **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 39-49.

GOLDFELD, M. **A criança surda – linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

GOMES, C. C. S. **Entendendo a legislação de LIBRAS**. In: Arqueiro. Rio de Janeiro, v. 14, p. 17-20, jul/dez. Rio de Janeiro, 2006. Semestral. ISSN 1518-2495.

GOTTI, M. O. **Português para deficientes auditivos**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

GIORDANI, L. F. **Encontro e desencontros da língua escrita na educação de surdos**. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. (Org.) **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73-85.

GLOSSI, E. P.; BORDIN, J. **Construtivismo pós-piagetiniano: um novo paradigma sobre aprendizagem**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização: a criança e a linguagem escrita**. Campinas: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_, C. M. M. **O processo de alfabetização: novas contribuições**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

HOEMANN, H. W. **Estrutura da linguagem de sinais do Brasil**. In: HOEMANN, H. W.; OATES, E.; HOEMANN, S. A. **Linguagem de sinais do Brasil**. Porto Alegre: Centro Especial para Deficiente Auditivo, 1983. p. 16-24.

HOEMANN, H. W.; OATES, E.; HOEMANN, S. A. **Linguagem de sinais do Brasil**. Porto Alegre: Centro Especial para Deficiente Auditivo, 1983.

KARNOPP, L. B.; PEREIRA, M. C. C. **Concepções de leitura e escrita e educação de surdos**. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. (Org.) **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 34-38.

KATO, M. A.; MOREIRA, N.; TARALLO, F. **Estudos em alfabetização – retrospectivas nas áreas da psico e da sociolingüística**. Campinas: Pontes; Juiz de fora: Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora, 1997.

LAPLANE, A. L. F. **Contribuições para o debate sobre a política de inclusão**. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. (Org.) **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 27-32.

LEBEDEFF, T. B. **O que lembram os surdos de sua escola: discussão das marcas criadas pelo processo de escolarização**. In: THOMAS, A. S.; LOPES, M. C. (Org.) **A invenção da surdez II – espaço e tempo de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. p. 47- 61.

LOPES, M. C. **O direito de aprender na escola de surdos**. In: THOMAS, A. S.; LOPES, M. C. (Org.) **A invenção da surdez II – espaço e tempo de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. p. 27- 46.

LONGMAN, L. V. **Memórias de Surdos**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massagana, 2007.

LUBBADEH, J. **Línguas silenciosas**. Revista *Mente e Cérebro*, São Paulo, p. 79-83, outubro de 2006. Mensal.

MACHADO, P. C. **Integração/inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo**. In: QUADROS, R. M. (Org.) **Estudos surdos I**. (série pesquisa). Petrópolis: Arara Azul, 2006. p. 38-

75.

MACHADO, E. L. **Psicogênese da escrita e da leitura na criança surda**. 2000. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MARQUES, M. L. **Quando as crianças permanecem pré-silábicas: uma busca de explicações**. In: AZEVEDO, M. A.; MARQUES, M. L. (Orgs). **Alfabetização hoje**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997, p. 11-28.

MARTINS, L. A. R. **A escola regular frente à integração do portador de deficiência: constatações de uma análise empreendida em Natal**. In: \_\_\_\_\_, L. A. R. **XIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste: Educação Especial**. Natal: Editora da UFRN, 1997, p. 23-29.

MATOS, S. C. **Em toda parte e em nenhum lugar: a formação pedagógica do professor de filosofia**. Recife: Fundação Antônio dos Santos Abranches, 2008.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Estratégia e orientações pedagógicas para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais: dificuldades de comunicação - surdez** – Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2002a.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). REUNIÃO DE DIRIGENTES ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Brasília: **Programa e Ações da Educação Especial**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2007. 8 slide.: color.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Secretaria de Educação Especial. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. v. 1 & 2. Brasília: MEC/SEESP, 2002b.

MORO, S. D. **Neoliberalismo**. Disponível em: <<http://frigoletto.com.br/GeoEcom/global/neoliber.htm>>. Acesso em 30 de março de 2009.

MULLER, M. B. C.; KLEIN, M. & LOCKMAN, K. **Educação de surdos: percursos e**

**significados na formação docente.** Disponível em: <http://www.anpel.org.br/28/textos/gt15/gt151248int.rtf>. Acesso em: 18 agosto 2006.

PEIXOTO, R. C. **A interface entre a língua brasileira de sinais (Libras) e a língua portuguesa na psicogênese da escrita na criança surda.** 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará - Fortaleza.

\_\_\_\_\_. R. C. **Algumas considerações sobre a interface entre a língua brasileira de sinais (libras) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda.** In: Cadernos Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 205-229, maio/ago. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> acesso em 25 novembro de 2008.

PERLIN, G. **Identidades surdas.** In: SKLIAR, C. (Org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto alegre: Mediação, 1998, p. 51-57.

PERLIN, G.; QUADROS, R. M. **Educação de surdos em escolas inclusivas?** Espaço (INES/MEC), v. 9, n.7, p. 35-40, 1997.

PETERSON, J. E. **Comunicando com as Mãos em LSB.** Juazeiro do Norte: ACADA - Associação Cariense de Deficientes Auditivos, 2003.

PROCURADORIA FEDERAL DOS DIREITOS DOS CIDADÃOS (Brasil) **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino.** 2 ed. rev. e atualiz. Brasília: 2004.

QUADROS, R. M. **Inclusão de surdos: pela peça que encaixa nesse quebra-cabeça.** In: **Ensaios pedagógicos.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007, p. 105-108.

\_\_\_\_\_. R. M. **Alfabetização e ensino da língua de sinais.** Textura, Canoas, n. 3, p. 53-62, 2000.

\_\_\_\_\_. R. M. **As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na LIBRAS e reflexos no processo de aquisição.** Dissertação de Mestrado. PUCRS. Porto Alegre, 1995.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M. SCHMIEDT, M. L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: MEC, SEESP, 2006.

- RABELO, A. E. **A construção da escrita pelo surdo**. Goiânia: Editora da UCG, 2001.
- RANGEL, G.; STUMPF, M. R. **A pedagogia da diferença para o surdo**. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. (Org.) **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 86-97.
- RODRIGUES, D. **Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva**. In: RODRIGUES, D. (Org.) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.
- SACKS, O. **Vendo Vozes - Uma Viagem ao Mundo dos Surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SÁ, N. R. L. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.
- \_\_\_\_\_. N. R. L. **Convite a uma revisão da pedagogia para as minorias: questionando as práticas discursivas na educação de surdos**. Cadernos Cedex – v.19, Campinas, 1998.
- SÁNCHEZ, C. M. **La increíble y triste historia de la sordera**. Caracas: CEPROSORD, 1990.
- \_\_\_\_\_. C. M. **La lengua escrita: ese esquivo objeto de la pedagogía para sordos y oyentes**. In: SKLIAR, C. (Org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 2 ed. v. 2. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 35-45.
- SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem – aspectos e implicações neurolingüísticas**. São Paulo: Plexus, 2007.
- SAMPSON, G. **Sistemas de escrita: tipologia, história e psicologia**. São Paulo: Ática, 1996.
- SEBER, M. G. **A escrita infantil – o caminho da construção**. São Paulo: Scipione, 1997.
- SILVA, J. M. **Trajetória da educação especial no RN: da integração a inclusão**. In: **Ensaio pedagógicos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2007, p. 149-156.
- SILVA, J. E. F. **“Ouvintismo” na educação dos surdos – concepção de escrita e alfabetização**. In: CONFERENCIA INTERNACIONAL – EDUCAÇÃO, GLOBALIZAÇÃO E CIDADANIA: NOVAS PERSPECTIVAS DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO. 2008, João Pessoa. Anais... João Pessoa: UFPB. 2008a.
- \_\_\_\_\_. J. E. F. **Cinema surdo: redescobrimo Charles Chaplin**. In: VI CONGRESSO

INTERNACIONAL E XII SEMINÁRIO NACIONAL - INES: 150 ANOS NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. 2007, Rio de Janeiro. Anais...Rio de Janeiro: INES. 2007.

SILVA, J. E. F.; MALTA, M. H. ; SILVA, A. L. **Surdez e escrita: a construção da escrita pelo surdo não oralizado**. In: III ENCONTRO DE CIÊNCIAS DA LINGUAGEM APLICADAS AO ENSINO. 2007, Maceió. Anais... Maceió: UFAL. 2007a.

\_\_\_\_\_. J. E. F.; MALTA, M. H. ; SILVA, A. L. **Sociolingüística e língua de sinais brasileira: recortes da origem e do desenvolvimento da língua de sinais no Brasil**. In: III ENCONTRO DE CIÊNCIAS DA LINGUAGEM APLICADAS AO ENSINO. 2007, Maceió. Anais... Maceió: UFAL. 2007b.

SILVA, M. P. M. **A construção de sentidos na escrita do surdo**. São Paulo: Plexus, 2001.

SILVA, M. A. S. S. **Construindo a leitura e a escrita: reflexões sobre uma prática alternativa em alfabetização**. São Paulo: Ática, 1988.

SILVA, J. E. F.; BÜCHLER, A. A. **A língua (gem) de sinais e a educação dos surdos sob a ótica bakhtiniana**. In: II ENCONTRO CIENTÍFICO DE EDUCADORES DO RN. 2008, Natal. Anais...Natal: SEC/RN. 2008.

SILVESTRE, N. **Educação e aquisição da linguagem oral por parte de alunos surdos**. In: ARANTES, V. A. (Org.) **Educação de surdos: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007, p. 49-104.

SILVESTRI, A.; BLANCK, G. **Baktin y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia**. Barcelona: Antropos, 1993.

SHNEIDER, R. **Educação de surdos: inclusão no ensino regular**. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2006. p. 7-32.

SKLIAR, C. **Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade**. In: SKLIAR, C. (Org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 7-32.

\_\_\_\_\_. C. **A localização política da educação bilíngüe para surdos**. In: SKLIAR, C. (Org.) **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 7-14.

\_\_\_\_\_. C. **Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos**. In: Skliar, C. (Org.) **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 75-110.

SOUSA, R. M.; GÓIS, M. C. R. **O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão.** In: Skliar, C. (Org.) **Atualidade da educação bilíngüe para surdos.** v. 1. Porto Alegre: Medicação, 1999. p. 163-187.

\_\_\_\_\_. R. M. **Práticas alfabetizadoras e subjetividade.** In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (Org). **Surdez: Processos educativos e subjetividade.** São Paulo: Editora Lovise, 2000. p. 85-93.

\_\_\_\_\_. R. M. **Que palavra que te falta?** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOARES, M. A. L. **A educação dos surdos no Brasil.** Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

STROBEL, K. L.; FERNANDES, S. **Aspectos lingüísticos da língua de Sinais brasileira.** Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1998.

TEBEROSKY, A. **Aprendendo a escrever – perspectivas psicológicas e implicações educacionais.** 3 ed. São Paulo: 2002.

TEBEROSKY, A.; OLIVÉ, C. M. **Primeiras escritas em segunda língua e contexto multilíngüe.** In: TEBEROSKY, A. *et. at.* **Contextos de alfabetização inicial.** Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 71-84.

TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY (Orgs.) **Além da alfabetização.** São Paulo: Ática, 1996. p. 7-17.

TEBEROSKY, A.; CARDOSO, B. **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita.** 8 ed. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Editora da UNICAMP, 1989.

VANOYE, F. **Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita.** 11 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WOOD, D. **Como as crianças pensam e aprende.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

[1] Usaremos Surdos com “S” maiúsculo – e não surdo – com “s” minúsculo – para distanciarmos da idéia de Surdo como deficiente auditivo, como aquele a quem falta a audição. Entendemos a pessoa Surda como alguém com particularidades que o diferencia, mas não o inferioriza.

[2] Órgão da Secretaria da Educação e da Cultura do Estado do Rio Grande do Norte responsável pelo Ensino Especial

[3] Ver Bíblia (Eclesiastes).

[4] Usaremos este termo – “boa escrita” - com certa restrição, pois ainda nos parece insuficiente para nomear este tipo de escrita embora tenha sido utilizado por Biancardi & Stella (1991).

- [5] A Declaração de Salamanca, ao contrário da proposta oficial adotada pelo MEC, não defende escolas inclusivas para Surdos, e sim, escolas exclusivas ou classes exclusivas em escolas comuns. Esta realidade tem sido ignorada por muitos “pesquisadores” que apenas reproduzem o discurso governamental em detrimento dos interesses da comunidade surda.
- [6] SKLIAR, C. **A localização política da educação bilíngüe para surdos**. In: SKLIAR, C. (Org.) **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. 2ª Ed, v. 1 & 2, Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 12.
- [7] ARANHA, M. S. F. **Projeto escola viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. 2005. 5 v.: Il. Color.
- [8] SOUZA, R. M. **Que palavra que te falta?** São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 84.
- [9] Segundo Moro em <<http://frigoletto.com.br/GeoEcom/global/neoliber.htm>> o Liberalismo como pensamento social e econômico surgiu na Europa, no final do xix, e viabilizou o desenvolvimento e a expansão do capitalismo pelo mundo.
- [10] Ver também MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (Brasil) Secretaria de Educação Especial. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. v. 1. Brasília: MEC/SEESP, 2002b. p. 58.
- [11] Ver em anexo (nº 1) Carta Aberta ao MEC.
- [12] SKLIAR, C. **Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade**. In: SKLIAR, C. (Org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 10 – 11.
- [13] Este “esquecimento” também tem sido denunciado por SOUZA, 1998, p. 84.
- [14] Segundo WOOD (1996) a maioria das crianças que nascem Surdas ou ficam Surdas antes de aprender a falar não conseguem chegar a alfabetização funcional.
- [15] ALVES, O. **Justiça processa mãe e pai por educarem seus filhos**. Revista Enfoque Gospel, Rio de Janeiro, p. 13-18, maio de 2008. Mensal.
- [16] FERREIRA-BRITO, L. F. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro/UFRJ, 1995.
- [17] SILVESTRI, A.; BLANCK, G. **Baktin y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia**. Barcelona: Antropos, 1993.
- [18] Ver também FREITAS (1995; 1998).
- [19] Esquema produzido com base no trabalho de Huest (1993, p. 210), reproduzido por Quadros & Karnopp (2004, p. 49). Huest reconhecia apenas os três parâmetros iniciais para as línguas de sinais.
- [20] Sucessão horizontal = Sucessão temporal.  $\mu$  = Morfema. [ ] = Um fonema ou conjunto de especificações.
- [21] Alinhamento vertical = Simultaneidade temporal.  $\mu$  = Morfema. [ ] = Um fonema ou conjunto de especificações.
- [22] Trabalho apresentado na Confêrencia da International Sociological Association na UFPB em fevereiro de 2008.
- [23] Para um estudo sobre as transições ler FERREIRO, E. **Cultura escrita e educação: conversas de Emília Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres**. Porto Alegre: ARTEMD Editora, 2001c, p. 94-98.
- [24] Primeiramente a criança pensa o objeto (idéia/conceito), em seguida registra por escrito esta

idéia/conceito e, por último, fonetiza o escrito o que completa o triângulo semiótica.

[25] BERNADINO, E. L. **Absurdo ou lógica? Os surdos e sua produção lingüística**. Belo Horizonte: Profetizando Vida, 2000, p. 25.

[26] Não foi possível fazer um segundo levantamento e nem uma análise longitudinal, como planejado, devido o atraso na homologação pelo Comitê de Ética. Embora o atraso não tenha impossibilitado a pesquisa nos tirou a possibilidade de uma análise mais acurada.

[27] A partir de um dialogo com as idéias de Ferreiro & Teberosky Peixoto (2004; 2006) se propôs analisar a construção da escrita por crianças Surdas em processo de aquisição da L2.

[28] SEBER, M. G. **A escrita infantil – o caminho da construção**. São Paulo: Scipione, 1997. p. 69-70 e BOSCO, Z. R. **No jogo dos significantes: a infância das letras**. Campinas: Pontes, 2002. p. 56.

[29] Teberosky & Tolchinsky, 1996, p. 9.

[30] Utilizamos este recurso por ser o que de melhor conhecemos sobre testes dessa natureza voltado para pessoas Surdas.

[31] De todas as crianças por nós pesquisadas, em um total de vinte, apenas uma escreveu “uvas” ao invés de “uva”. Rabelo (2001) afirma que antes de ser trabalhada a questão do plural com os sujeitos de sua pesquisa eles duplicavam a grafia ou o desenho com esta finalidade.

[32] Cujas versão em português é Psicogênese da Língua Escrita.

[33] Os sinais das línguas de sinais têm sua própria forma de registro gráfico: a escrita de sinais (em inglês signwriting).

[34] Limitações aqui se referem ao número de palavras memorizadas e não ao grau de memorização.

[35] Embora falemos de retorno à fase pré-silábica a terminologia mostra-se inadequada, pois, verdadeiramente, a criança nunca concebeu a escrita como silábica.

[36] Rerler o conceito de escrita ortográfica aqui proposto.

[37] Estável enquanto hipótese, mas instável enquanto construção de palavras, o que mantém a coerência.

[38] Rerler o conceito de escrita pseudo-alfabética aqui proposto.

[39] Programa destinado a (pré) alfabetização anterior as séries iniciais e que pode durar pelo período de um ou mais ano letivo conforme o desenvolvimento da criança.

[40] Ver CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Enciclopédia da língua de sinais brasileira – o mundo do surdo em libras**. v. 1. São Paulo: (Fundação) Vitae: Favesp: Capes: Editora da Universidade de São Paulo, 2004, p. 617

[41] Semelhante, não igual. Esta semelhança ocorre devido ao uso de grafemas e pela construção de palavras ortograficamente corretas.

[42] FERREIRO, E. (Org.) **Relações de (in) dependência entre oralidade e escrita**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

[43] O curso evolutivo para a fase de fonetização da escrita proposto por Ferreiro & Teberosky - mesmo com relação as crianças ouvintes - encontra resistência por parte de Gontijo (2003).

[44] Para mais detalhe sobre este assunto ver Quadros & Schmiedt (2006).

[45] Quadros (2000) propõe anteriormente a aquisição da escrita de sinais e só posteriormente a escrita da língua portuguesa.