

## A aprendizagem da língua escrita por crianças surdas

*The learning of written language by deaf children*

André Nogueira, XAVIER (UFPR)<sup>1</sup>

### RESUMO

Objetivo com este artigo discutir a aprendizagem da língua escrita por crianças surdas. Para tanto, em virtude da condição bilíngue e bimodal dessas crianças, primeiramente, trato das semelhanças e diferenças entre línguas faladas e línguas sinalizadas e, na sequência, de sua aquisição por essas crianças. Com isso, pavimento a discussão acerca da aprendizagem da língua escrita e cito algumas propostas pedagógicas para seu ensino.

**Palavras-Chave:** Aprendizagem de língua escrita, Aprendizes surdos, Modalidade escrita, Segunda língua

### ABSTRACT

*The aim of this article is to discuss the learning of written language by deaf children. To do so, because of the bilingual and bimodal condition of these children, it first goes over the similarities and differences between spoken and the signed languages and, subsequently, their acquisition by these children. With this, the discussion about the learning of written language is paved and some pedagogical proposals for its teaching are cited.*

**Keywords:** *Learning of written language, Deaf learners, Written modality, Second language*

### 1. Introdução

Segundo Capovilla et al. (2004), na criança ouvinte e falante, há uma continuidade entre seu pensamento, sua fala e sua escrita, dado que todo o processamento linguístico pode se dar numa mesma língua. Desse modo, por haver compatibilidade entre seu sistema de representação primário (língua falada) e secundário (língua escrita), ela pode se valer daquele ao escrever (p. 264). Dito de outra forma, considerando que a escrita alfabética representa unidades fonológicas da língua falada, os referidos autores afirmam que a fala interna é um bom guia para a leitura e escrita de crianças ouvintes (p. 264-265).

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil. Departamento de Letras Libras; [andrexavier@ufpr.br](mailto:andrexavier@ufpr.br).

O mesmo não se observa na criança surda, pois, conforme explicam Capovilla et al., ela pensa e se comunica em uma língua de sinais, de modalidade visuo-gestual, ou visuogestual e, para escrever, deve utilizar uma língua estrangeira, de modalidade oral-auditiva. Por conta disso, sua sinalização interna é de pouca ajuda no processo de leitura e escrita, uma vez que o código alfabético não representa as propriedades visuais e proprioceptivas da sinalização (p. 265). De acordo com os autores, tal fato explica os tipos de erros ortográficos comumente cometidos por surdos, sobretudo nos primeiros estágios da aprendizagem da escrita. Em boa medida, trata-se de erros de natureza visual ou semântica. Encaixam-se no primeiro tipo as chamadas *paragrafias literais*, que consistem na troca da ordem de letras (ex.: ‘VCA’ no lugar de ‘AVC’) e as *paralexias*, que se referem a trocas de palavras visualmente muito parecidas (ex.: ‘faca’ no lugar de ‘fada’). Vale ressaltar que “a presença de erros desse tipo em ouvintes seria considerado grave indício de distúrbio fonológico” (p. 265). Já os erros do segundo tipo são designados como *paragrafias semânticas* e resultam da troca de uma palavra por outra com significado relacionado (ex.: ‘África’ no lugar de ‘negro’).

Mesmo não podendo se beneficiar de sua sinalização interna no ato de ler e escrever tanto quanto as crianças ouvintes e falantes se beneficiam de sua fala interna, há evidências robustas, segundo Capovilla et al., de que as crianças surdas ancoram nela ambos os processos. Essas evidências provêm de erros de leitura e escrita cometidos por essas crianças, nos quais a troca de uma palavra por outra se dá em função do compartilhamento de elementos formais entre os sinais a elas associados. Um exemplo disso seria a troca, na leitura ou na escrita, da palavra ‘faca’ pela palavra ‘chocolate’ do português em virtude de, na libras, os sinais que designam tais conceitos apresentarem a mesma configuração, a mesma localização e o mesmo número de mãos, diferindo entre si unicamente no tipo de movimento (CAPOVILLA et al., 2006). De acordo com Capovilla et al., as dificuldades na leitura e na escrita de crianças surdas não se restringem ao nível da palavra. Como a sintaxe da língua escrita é diferente da sintaxe da língua de sinais, a criança surda não apenas, na maioria das vezes, não consegue compreender o que lê, como também, ao escrever, produz textos em que a ordem de palavras pode refletir a da língua de sinais.

Em face do exposto, este artigo objetiva discutir a aprendizagem de língua escrita por crianças surdas e para tal, ele foi organizado da seguinte forma. Na seção 2, em razão da condição bilíngue e bimodal das crianças surdas, discuto semelhanças e diferenças entre as línguas faladas e as línguas sinalizadas. Com isso, pavimento a discussão da seção 3 sobre os processos de aquisição de uma língua de sinais e de uma língua falada por crianças surdas. Na seção 4, trato das implicações desses processos na aprendizagem da língua escrita. Por fim, na seção 5, apresento propostas pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas para o ensino de português escrito como L2 para surdos.

## 2. As diferenças e semelhanças entre línguas faladas e línguas sinalizadas

As diferenças entre línguas faladas e sinalizadas estão relacionadas tanto às suas diferentes modalidades de expressão e percepção, quanto às suas gramáticas particulares. No que diz respeito à modalidade, línguas como o português diferem de línguas como a libras em virtude de as primeiras serem oro-auditivas, ou seja, articuladas pelos órgãos da fala e majoritariamente percebidas pela audição, e as segundas se manifestarem através de movimentos do corpo, em grande medida dos braços e das mãos, e serem percebidas pela visão.

Segundo Meier (2002), essas diferenças têm implicações tipológicas. Por serem expressos através de movimentos de articuladores mais massivos do que, por exemplo, os lábios e o véu palatino, empregados na articulação das línguas faladas, os itens lexicais das línguas de sinais são produzidos em uma velocidade menor (KLIMA; BELLUGI, 1979). Entretanto, conforme aponta Meier, a duração dos enunciados não difere drasticamente entre línguas sinalizadas e faladas. Isso ocorre, segundo ele, porque as línguas de sinais exploram sua multicanalidade, expressando diferentes informações simultaneamente. Dessa forma, tipologicamente, as línguas de sinais diferem das faladas por privilegiarem uma morfologia não-concatenativa, enquanto nestas últimas predominam processos morfológicos concatenativos, expressos por afixações sequenciais.

Ainda em relação à produção, uma diferença marcante entre esses dois conjuntos de línguas está no fato de que nas línguas sinalizadas os articuladores compreendem partes externas do corpo, ao passo que nas línguas faladas eles são, em sua maioria, internos, escondidos. Como as primeiras são percebidas pela visão, diferentemente das últimas em que a percepção se pauta, majoritariamente, em impressões acústicas geradas por movimentos dos articuladores do trato vocal, os gestos articulatorios são objeto da percepção. Isso dá às línguas de sinais potencialidades que a modalidade oro-auditiva não oferece às línguas faladas. Conforme explica Meier:

Não apenas as possibilidades para a motivação indexical e icônica parecem maiores na modalidade visual-gestual das línguas de sinais, mas também os tipos de noções que podem ser codificadas através de gestos não arbitrários são mais variados do que nas línguas faladas (MEIER, 2004, p.11. Tradução minha<sup>2</sup>).

De acordo com o referido autor, na fala, além das onomatopéias que representam sons de objetos ou seres vivos, a iconicidade se manifesta também através do simbolismo sonoro, que pode sugerir o tamanho de objetos, e da ordem de menção, que pode refletir a sequência temporal dos eventos narrados.

---

<sup>2</sup> “Not only do the possibilities for iconic and indexic motivation seem greater in the visual–gestural modality of signed languages, but the kinds of notions that can be encoded through non-arbitrary gestures may be more important and varied than the kinds of notions that can be encoded in a non-arbitrary fashion in spoken languages”.

Entretanto, as línguas de sinais vão além disso, dado que não só podem mimetizar gestualmente tamanho e ordem, mas também apontar para as localizações dos objetos, delinear suas formas e descrever seus movimentos (MEIER, 2004, p. 11). Em relação ao léxico, por exemplo, isso explica a maior frequência de palavras motivadas nas línguas sinalizadas em comparação às línguas orais (TAUB, 2004, p. 292).

Interessantemente, outras características vêm sendo apontadas como universais entre as línguas de sinais. Entre elas, segundo Meier, está a não distinção entre segunda e terceira pessoas, o maior favorecimento da concordância com o objeto em comparação à concordância com o sujeito e a expressão de noções como ‘dentro’, ‘sobre’, ‘embaixo’, por meio da disposição dos articuladores manuais no espaço de sinalização e não através de preposições. Sobre a relativa uniformidade entre línguas de sinais, inclusive entre as não aparentadas, Meier acrescenta que isso decorre da juventude destas. dessas línguas. Com origens que datam, segundo o autor, no máximo da metade do século XVIII, elas não tiveram tempo suficiente de se diversificarem tal como as línguas orais<sup>3</sup>. Mesmo com essas particularidades, o autor frisa que não existem diferenças estruturais entre línguas faladas e línguas sinalizadas. Em sua visão, o que ocorre, na verdade, é o maior ou menor favorecimento de certos traços linguísticos numa modalidade ou noutra.

Essas semelhanças foram exploradas principalmente pelos primeiros estudos sobre as línguas sinalizadas (STOKOE, 1960; KLIMA; BELLUGI, 1979), que primaram por evidenciar a existência de propriedades que tais línguas compartilham com as línguas faladas, as quais podem, portanto, ser consideradas amodais (MEIER, 2004). Entre essas propriedades estão algumas das apontadas por Hockett (1960) como universais nas línguas nas línguas faladas, a saber, a arbitrariedade dos signos, a gramaticalidade, a discritude das unidades linguísticas, a dupla articulação, a transmissão cultural, a reflexividade, o deslocamento e a criatividade/produktividade. Em outras palavras, mesmo que se manifestem e sejam percebidas através de uma modalidade diferente, as línguas de sinais se constituem, respectivamente, de signos, elementos significativos, arbitrários, ainda que com menor incidência, combináveis entre si de forma regrada, com limites determináveis, logo discretos, e decomponíveis em unidades distintas, portanto, duplamente articulados. Some-se a isso o fato de que as línguas de sinais são transmitidas culturalmente, podem ser empregadas para falar de si mesmas, função metalinguística, permitem a referência a pessoas, tempos e espaços diferentes daqueles do momento da enunciação, bem como a expansão de seus recursos e a expressão de novas ideias.

Além da modalidade, as línguas sinalizadas diferem das línguas faladas do ponto de vista de sua gramática. As diferenças gramaticais entre libras e português, por exemplo, se manifestam em todos os

---

<sup>3</sup> Como exemplo de fenômeno análogo entre as línguas faladas, Meier (2004) menciona as línguas crioulas que, também jovens, apresentam uma relativa uniformidade estrutural, mesmo tendo sido formadas a partir de línguas diferentes.

domínios linguísticos. Na morfossintaxe, ela pode ser observada, segundo Quadros e Karnopp (2004), na existência de uma classe de verbos que não tem correspondente nem em português, nem em qualquer outra língua falada. Chamados pelas autoras de “verbos com concordância”, tais verbos apresentam localizações inicial e/ou final diferentes, porque elas são associadas à localização no espaço de sinalização atribuída ao seu sujeito e/ou objeto. Ademais, conforme documentam, verbos com concordância, tais como AJUDAR, apresentam comportamentos sintáticos diferentes de verbos como GOSTAR, cuja forma não é alterada em função das diferentes localizações no espaço de sinalização associadas a seus argumentos. Precisamente, frases formadas com um verbo com concordância, como AJUDAR, admitem tanto a ordem sujeito-verbo-objeto, quanto a ordem sujeito-objeto-verbo (Figura 1). Porém, frases formadas por verbos sem concordância, como GOSTAR, são mais restritivas, uma vez que não admitem a ordem sujeito-objeto-verbo.

**Figura 1.** Diferentes ordens sintáticas permitidas por verbos com concordância



**Fonte:** Quadros e Karnopp (2004, p. 159)

### 3. A aquisição de língua de sinais e de língua oral por crianças surdas

Além das propriedades amodais citadas na seção anterior, com base em Knoors e Marschark (2014), as línguas sinalizadas também se assemelham às línguas faladas no que diz respeito ao seu processo de aquisição. A aquisição de quaisquer dessas línguas depende do contato e da interação das crianças com sinalizantes surdos adultos. Infelizmente, isso raramente ocorre, porque, em sua maioria, as crianças surdas nascem em famílias ouvintes que não sabem uma língua de sinais. Mesmo nos casos em que os pais ouvintes têm algum conhecimento dessa língua, o ambiente linguístico que podem propiciar a seu filho surdo não se equipara àquele oferecido por pais surdos sinalizantes. Como se sabe, a aquisição plena de uma língua depende da qualidade do *input*, algo que dificilmente usuários de língua de sinais como segunda língua com aprendizagem tardia poderão oferecer.

Sendo assim, a aquisição de uma língua sinalizada como nativa só ocorre quando crianças surdas ou ouvintes crescem com familiares surdos sinalizantes. Nessas condições, estudos mostram que ela segue o mesmo curso que a aquisição de uma língua oral, passando, inclusive, pelas mesmas fases (balbucio, fase de um sinal, fase de dois sinais, etc), na mesma ordem e no mesmo tempo (KNOORS; MARSCHARK, 2014, p. 46). Entre as semelhanças relacionadas à aquisição fonológica, lexical e morfossintática, Knoors e Marschark destacam:

**Quadro 1.** Aspectos do desenvolvimento fonológico, lexical e morfossintático em crianças surdas adquirindo uma língua sinalizada

<b>Fonologia</b>	Assim como crianças ouvintes balbuciam vocalmente, entre seis e 14 meses de idade crianças surdas balbuciam manualmente. Conforme explicam Knoors e Marschark, o balbucio manual consiste em movimentos rítmicos da(s) mão(s) que apresentam propriedades formacionais semelhantes às da língua de sinais adulta. Além dessa semelhança, observa-se no curso do desenvolvimento fonológico de crianças adquirindo uma língua de sinais o mesmo tipo de erro cometido por crianças adquirindo uma língua oral. Precisamente, veem-se substituições articulatórias de formas mais complexas por formas mais simples.
<b>Léxico</b>	Interessantemente, os primeiros sinais são produzidos um ou dois meses antes das primeiras palavras em crianças ouvintes (entre oito e dez meses). Isso deve decorrer da maturação mais rápida das habilidades motoras grossas, empregadas no movimento dos braços, em comparação com as finas, necessárias para o controle de movimentos dos lábios e da laringe, por exemplo. Apesar disso, Knoors e Marschark asseveram que não há qualquer evidência de que essa vantagem desenvolvimental dos sinais sobre as palavras traga qualquer benefício à aquisição da linguagem.
<b>Morfossintaxe</b>	Após a fase inicial de enunciados de um sinal, as primeiras combinações emergem aos 12 meses e consistem no encadeamento de apontamentos e sinais lexicais. Por volta dos 16 a 18 meses, surgem as combinações de dois sinais lexicais. Aspectos gramaticais mais complexos como a concordância apresentada por certos verbos das línguas de sinais aparecem tipicamente entre dois anos e dois anos e meio, mas, nessa fase, somente com referentes presentes. Embora a criança já compreenda a referência a entidades não presentes, segundo Knoors e Marschark, sua manifestação em produções com os chamados verbos com concordância só se dá por volta dos cinco anos. Ainda mais tarde, por volta dos nove anos, se pode ver o uso de classificadores.

**Fonte:** construído com base em Knoors e Marschark (2014)

Como a maioria das crianças surdas não conta, na sua primeira infância, com *input* de uma língua de sinais que seja apropriado e de qualidade, elas acabam apresentando déficits sobretudo em aspectos morfossintáticos dessa língua, fato que poderá influenciar negativamente a aprendizagem de uma segunda língua (KNOORS; MARSCHARK, 2014, p. 77). Some-se a isso o fato de que grande parte dos pais, certamente por influência médica, primeiramente tenta o desenvolvimento da fala de seus filhos surdos. Somente após seu insucesso é que consideram a língua de sinais como alternativa, o que, entre outras razões, retarda ainda mais sua aquisição.

A aquisição de uma língua de sinais, mesmo nas condições não ideais, contrasta sobremaneira com a aquisição de uma língua oral por crianças surdas, dado que, pela condição audiológica, elas estão impossibilitadas de ter acesso natural a esta última. Seja como for, para que uma criança surda tenha mais chances de obter algum sucesso nesse processo, faz-se necessária a identificação de sua surdez o mais cedo possível. Knoors e Marschark reportam que muitos programas de intervenção precoce têm conseguido melhorar o acesso à língua falada, sobretudo através do uso de recursos tecnológicos que amplificam o som, tais como alto-falantes instaláveis em berços, aparelhos auditivos ou mesmo o implante coclear.

A respeito dos aparelhos auditivos, os autores ressaltam que, a depender do grau da perda, eles normalmente não são de muita valia, principalmente na percepção dos sons da fala. Já em relação ao implante coclear, eles chamam a atenção para os seguintes fatores que podem favorecer ou não o seu sucesso na viabilização ou promoção da aquisição da língua falada: a idade da criança no momento do implante; suas capacidades cognitivas e o apoio dos pais, incluindo qualidade da interação entre eles e seus filhos. Além disso, conforme reportam Knoors e Marschark, o grau de instrução e o nível socioeconômico dos pais também podem influenciar. Estudos sobre crianças surdas norte-americanas implantadas indicam maior desenvolvimento da fala em crianças de famílias com maior poder aquisitivo do que em crianças pertencentes a famílias mais carentes (p. 71-72).

Se a surdez da criança não for detectada cedo e, conseqüentemente, se ela não fizer uso de aparelhos auditivos ou do implante coclear, seu acesso à língua oral se dará exclusivamente pela via visual, precisamente através da leitura labial. Ainda que algum sucesso possa ser obtido dessa forma, o fato de apenas 25% do que é dito poder ser detectado exclusivamente através de pistas visuais (WALKER, 1986, p. 19) torna esse processo penoso para as crianças surdas. Conseqüentemente, elas apresentarão uma proficiência na língua falada ainda menor em comparação a crianças implantadas, principalmente as que realizaram o implante na mais tenra idade.

Knoors e Marschark chamam a atenção para o fato de que mesmo crianças submetidas a programas de intervenção precoce ou mesmo ao implante coclear apresentam normalmente atrasos na aquisição da língua falada. Esses atrasos se manifestam em todos os domínios linguísticos:

**Quadro 2.** Aspectos do desenvolvimento fonológico, lexical e morfológico e sintático em crianças surdas adquirindo uma língua oral

<b>Fonologia</b>	Em comparação a crianças ouvintes, a aquisição da fonologia expressiva começa mais tarde nas crianças surdas, as quais, raramente, dominam todo o inventário fonético da língua oral.
------------------	---



<b>Fonte:</b>	<b>Léxico</b>	Crianças surdas tendem a ter menos vocabulário, além de menor domínio da polissemia das palavras.
	<b>Morfologia</b>	Em razão de morfemas presos, tais como {-s} de plural, serem acusticamente menos salientes, sua aquisição por crianças surdas é dificultada. Conseqüentemente, elas tendem a não empregá-los nem em suas produções orais, nem nas escritas.
	<b>Sintaxe</b>	A compreensão e a produção de enunciados gramaticalmente mais complexos (por exemplo, orações relativas, passivas, etc) levam mais tempo para se manifestarem.

construído com base em Knoors e Marschark (2014)

### 3. Os desafios da aprendizagem da língua escrita por surdos

Segundo Mayer e Akamatsu (2003), muitas propostas de educação bilíngue se fundamentam no “Princípio da Interdependência Linguística”, originalmente desenvolvido por Cummins (1981, 1986). As autoras reportam que esse modelo objetiva, de maneira geral, explicar de que forma a proficiência numa primeira língua, L1, pode positivamente contribuir com a aprendizagem de uma segunda, L2 (p. 137).

Na visão de Cummins, a transferência positiva da L1 para a L2 ocorre se houver uma proficiência subjacente comum a elas. Essa proficiência compreende o que o autor chama de “Habilidades Comunicacionais Interpessoais Básicas”, HCIB, e de “Proficiência Cognitiva na Linguagem Acadêmica”, PCLA. As HCIB se referem ao domínio das formas linguísticas empregadas nas interações face-a-face. Já a PCLA diz respeito ao letramento numa dada língua. O desenvolvimento de ambas na L2 depende de exposição suficiente a *input* compreensível nessa língua tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita.

Diferentemente daquele que aprende a escrita de sua L1 e, como tal, pode ancorar sua aprendizagem no domínio prévio de suas HCIB nessa língua, os aprendizes da escrita de uma L2 não contam com o mesmo conjunto de recursos orais na língua estrangeira ao aprenderem a lê-la e a escrevê-la. Entretanto, seu letramento na L1 e seu crescente desenvolvimento na forma falada da L2 podem ajudá-los nessa tarefa. Com base nisso, Cummins conceitualiza o processo de letramento em língua estrangeira em termos de duas rotas. A primeira rota diz respeito ao desenvolvimento contínuo da PCLA na L1 e a segunda à exposição quantitativa e qualitativamente adequada à L2 em sua forma primária, como indica o diagrama a seguir.

**Figura 2.** Rotas de aprendizagem da escrita da L2





**Fonte:** criado pelo autor a partir de Mayer e Akamatsu (2003, p. 139)

É importante frisar que, na visão de Cummins, é o letramento na L1 e não as HCIB nessa língua que está associado aos altos níveis de letramento na L2. Além disso, de acordo com o Mayer e Akamatsu, estudos apontam que a proficiência na modalidade oral da L2 é necessária para o desenvolvimento do letramento em qualquer língua. Desse modo, mesmo as mais altas habilidades em leitura e escrita na L1 não são suficientes para compensar a completa falta de conhecimento da L2 (p. 140).

Apesar dessas postulações se chocarem com o contexto de aprendizes surdos, proponentes de modelos de educação bilíngue para esse público, conforme salientam Mayer e Akamatsu, se fundamentaram no “Princípio da Interdependência Linguística” e postularam que “se estudantes atingirem altos níveis de proficiência em uma língua de sinais como sua L1, então uma transferência positiva deve ocorrer, a qual deve favorecer o desenvolvimento do letramento na L2 majoritária” (p. 137, tradução minha<sup>4</sup>). Nessa perspectiva, espera-se que, através da interação com textos escritos, os alunos surdos aprendam não apenas a ler e a escrever, como também uma segunda língua, mesmo sem o suporte de códigos manuais<sup>5</sup> ou da língua de sinais de contato<sup>6</sup>, tidos como irrelevantes para esse processo.

Tal proposta parece ignorar ou minimizar o fato de que os estudantes surdos usam como L1 uma língua que não conta com um sistema de escrita amplamente aceito e em uso, bem como o fato de que esses estudantes têm acesso limitado à forma primária da L2. No âmbito do modelo de Cummins, as implicações disso são a impossibilidade de transferência positiva do letramento na L1 e do conhecimento

<sup>4</sup> “(...) if students achieved high levels of proficiency in a native sign language as their first language (L1), then a positive transfer would occur, which would support the development of literacy in the majority language as L2”.

<sup>5</sup> Sistemas artificialmente criados com finalidades educacionais e que visam representar manualmente, a partir do léxico de uma língua sinalizada, a língua oral.

<sup>6</sup> Lucas e Valli (1992) chamam de *língua de sinais de contato* uma forma de sinalização que emerge do contato entre sinalizantes surdos e não-sinalizantes ouvintes e que manifesta elementos tanto da língua de sinais quanto da língua oral.

da modalidade primária, precisamente, do léxico e da gramática da L2, para o desenvolvimento da proficiência na leitura e na escrita desta última.

Essa proposta também preconiza o emprego de metodologias de ensino de segunda língua no processo de aquisição da língua escrita por crianças surdas, porque o considera uma decorrência natural do reconhecimento da língua majoritária como língua estrangeira para essas crianças. Apesar de se assemelharem pelo uso da língua de sinais como língua de instrução, Mayer e Akamatsu identificam duas vertentes no uso dessas metodologias.

Numa delas, lança-se mão de análises comparativas/contrastivas e de técnicas de tradução gramatical como forma de explicitar diferenças entre a língua sinalizada e a língua escrita. Influenciada pela noção de metacognição, essa vertente assume que os estudantes surdos são diferentes dos ouvintes, no tocante à falta de acesso à forma falada da L2 e que, por isso, “necessitam de ensino explícito dos aspectos gramaticais das duas línguas, para que possam fazer comparações úteis [entre elas] e desenvolver a habilidade de ver uma língua em termos da outra” (p. 141).

Na outra vertente identificada por Mayer e Akamatsu, o ensino de segunda língua para surdos se dá de forma indireta, pois a ênfase está na aprendizagem dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento e não dos aspectos linguísticos propriamente ditos. Precisamente, espera-se que, através do contato com textos de diferentes disciplinas, os estudantes surdos consigam desenvolver proficiência na língua escrita. Dessa perspectiva, o aprendiz surdo não difere drasticamente do aprendiz ouvinte, uma vez que se assume que tanto um quanto o outro “aprendem língua melhor, quando ela é relevante e usada em interações significativas” (p. 141, tradução minha<sup>7</sup>).

Mayer e Akamatsu reportam ainda, pelo menos três estratégias didáticas empregadas no ensino da língua escrita para crianças surdas. Uma delas consiste no uso da soletração manual como uma ferramenta para conectar a língua de sinais à língua escrita. Outra diz respeito ao emprego da língua de sinais de contato. Segundo as autoras, se adquirida na mais tenra idade, esse sistema pode facilitar a aquisição da língua escrita, justamente por ser dotado de alguns traços da língua falada positivamente transferíveis no processo de letramento. Uma terceira diz respeito à criação de formas de representação gráfica para a língua de sinais. Elas descrevem um programa desenvolvido por Supalla, Wix e McKee (2001) para o ensino de leitura e escrita a estudantes surdos, que consiste nos seguintes passos: gravação de narrativas em ASL, transcrição dessas narrativas através de códigos criados especificamente para esse fim, tradução desses códigos em glosas em inglês e subsequente tradução dessas glosas para o inglês padrão (p. 141).

---

<sup>7</sup>“(…) learn language best when it is relevant and used in meaningful interaction”.

Entre nós, podemos citar Capovilla et al. (2004), que defendem o ensino de um sistema de escrita de sinais na educação de surdos. Segundo os autores, uma das vantagens da aquisição da escrita é justamente o efeito que ela tem sobre o desenvolvimento da fala, permitindo seu refinamento. Eles apontam como evidência as diferenças entre a fala de uma pessoa altamente instruída, logo, letrada, e a de uma pessoa analfabeta. Conforme explicam, percebe-se maior sofisticação em todos os níveis no primeiro caso em relação ao segundo. Infelizmente, segundo Capovilla et al., esse benefício é menor na criança surda em razão de a escrita que adquire não representar sua língua primária.

Como solução para esse problema, decorrente da descontinuidade entre os sistemas primários, língua de sinais, e secundário, escrita alfabética, experienciada pelas crianças surdas, os referidos autores propõem a adoção de um sistema de escrita que represente as propriedades visuogestuais ou visuo-gestuais da língua de sinais, como, por exemplo, o *Sign Writing* (SUTTON, 2000). Em sua visão, dessa forma, adotar-se-ia uma saída inovadora em relação ao que se fez no passado para tentar resolver o problema da descontinuidade nos três modos de manifestação linguística: o pensamento, a comunicação e a escrita. Em vez de tentar tornar a língua oral o sistema primário das crianças surdas, oferece-se a elas um sistema de escrita visual direta dos sinais que, como a escrita alfabética para as crianças ouvintes, seria extremamente benéfica tanto do ponto de vista psicológico quanto linguístico. Em relação aos benefícios linguísticos, os autores mencionam que, além de garantir a continuidade entre o pensar, o sinalizar e o escrever, essa escrita ainda favoreceria um aprimoramento da língua de sinais das crianças surdas (p. 268). Some-se a isso o fato de que a experiência com a escrita da língua primária facilitaria o letramento em língua estrangeira (MAYER; AKAMATSU, 2003).

Apesar disso, segundo Mayer e Akamatsu, a falta de evidências de que quaisquer dessas abordagens resultem em melhoras específicas e de longo termo no letramento de crianças surdas tem levado pesquisadores da área ao consenso de que o letramento de surdos demanda encaminhamentos didático-pedagógicos que vão muito além das metodologias de ensino de segunda língua e à mera exposição à formas visualmente acessíveis da língua-alvo (p. 145).

#### **4. Proposições para o ensino de português como L2 na modalidade escrita para surdos**

Rojo (2009) define a alfabetização como a ação de ensinar a ler e escrever, ou seja, como o ensino da mecânica do código alfabético. Em sua visão, tal processo é indispensável para a apropriação do sistema de escrita e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes na leitura e na escrita. Entretanto, segundo a autora, a aprendizagem da língua escrita não se restringe à alfabetização, em razão de que crianças devem ser expostas também aos mais diversos usos e práticas sociais da escrita, processo que designa como *letramento*.

Rojo reconhece que as crianças chegam à escola com algum conhecimento dos usos sociais da escrita e que mesmo pessoas não escolarizadas e, provavelmente, analfabetas podem atingir um certo grau de letramento por participarem, principalmente nos grandes centros urbanos, de práticas permeadas pela língua escrita (p. 98). Apesar disso, em sua visão, a escola é o principal agente de letramento e, como tal, deve colocar os alunos em contato com os mais diferentes gêneros discursivos escritos, não se restringindo apenas aos da cultura dominante. Quando não cumpre seu dever, a escola acaba por “produzir” indivíduos alfabetizados, ou seja, capazes de decodificar mensagens escritas e produzi-las, mas iletrados, dado que não são capazes de apreender e de se apropriar dos usos sociais atribuídos à escrita.

Em suma, Rojo defende que a aquisição plena da língua escrita compreende tanto a alfabetização quanto o letramento e que tais processos devem ocorrer de forma simultânea e não sequencial, já que, mesmo um não sendo condição para o outro, eles se retroalimentam. A autora ainda propõe que o letramento deve englobar as mais variadas formas de utilização da leitura e escrita, ao que chama de *letramentos múltiplos*. Nessa perspectiva, a escola deve letrar seus alunos não só por meio de textos da cultura dominante e das diferentes culturas locais e de massa, mas também levar em consideração a forma de manifestação dos textos contemporâneos que se valem de outras semioses que não somente a escrita (p. 107). Sendo assim, para ela, o conceito de letramento deve ser ampliado para além da escrita e englobar o campo da imagem, da música, etc.

Segundo Pereira (2016), a visão de língua como código, acredito, em alguma medida influenciada pela noção de alfabetização, foi prevalente até recentemente na educação de surdos no Brasil. A autora reporta que geralmente o ensino de português escrito para crianças surdas “se dava pela introdução de palavras, depois com sua utilização em estruturas frasais, primeiramente simples e depois cada vez mais longas e morfossintaticamente mais complexas” (p. 2). Isso era feito, de acordo com ela, “por meio de cópia, ditados, exercícios de repetição e de substituição de elementos (...) [e de] [t]extos curtos, com vocabulário e estruturas frasais adaptados pelo professor ao nível dos estudantes” (p. 2). Dessa forma, enfatizavam-se os aspectos formais da língua escrita, ignorando-se seu uso social em situações concretas.

Como consequência, a maioria dos alunos surdos apresentava um português escrito distinto do comumente empregado por seus pares ouvintes tanto na língua falada quanto na escrita. Precisamente, além de faltarem elementos de ligação como preposições e flexão verbal, as palavras apareciam em ordens atípicas (p. 2). Segundo Pereira (2016), o fato de esses erros serem muito comuns e gerais levou por muito tempo os especialistas a crer que eles eram decorrentes da surdez e não do método de ensino.

Esse cenário começou a mudar com a promulgação da Lei Federal 10.436, que reconhece libras como meio de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras, e do Decreto 5.626 de 2005, que regulamenta a referida lei. Por meio dessa legislação, especificamente do referido decreto, estabelece-

se a obrigatoriedade da educação bilíngue (libras como primeira língua e português na modalidade escrita como segunda) para estudantes surdos (PEREIRA, 2016, p. 3). Diante desse novo horizonte educacional, o mesmo autor enfatiza que o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa escrita deve se dar por meio de textos e não de palavras isoladas. Esses textos, em sua visão, devem, além de pertencer a diferentes gêneros textuais, ser autênticos, ou seja, estar em circulação, não se constituindo, assim, de produções artificialmente criadas para fins puramente didáticos.

Essa visão está afinada com o processo de letramento para surdos, tal como entendido por Fernandes (2006, 2008). De acordo com a autora, em virtude de a alfabetização pressupor a habilidade de estabelecer relações grafo-fonêmicas, ela contraria a natureza essencialmente visual da aprendizagem de leitura e escrita por crianças surdas. Além disso, esse processo ignora a mediação pela língua de sinais, imprescindível para a apreensão dos significados da escrita e de seus usos nas práticas sociais.

Fernandes reporta (2006) que, em seu projeto de letramento para surdos, entre as práticas experimentadas estão: uso de textos, tal como eles circulam socialmente, “leitura inicial de palavras ou expressões que o aluno já conhece, independentemente da ordem em que aparecem no texto” e “estímulo à ampliação do “zoom” do olhar do aluno da palavra isolada para unidades de sentido mais amplas” (p. 1).

A primeira prática revela a centralidade do texto como unidade mínima no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, em detrimento de palavras isoladas e frases descontextualizadas. Ela revela também a importância de uma aprendizagem significativa, por meio de textos autenticamente criados para atender a uma função social e não artificialmente compostos para atender exclusivamente necessidades educacionais.

A segunda, por sua vez, reflete a preocupação da referida autora com a exploração do conhecimento prévio do aluno antes de enfrentar a leitura propriamente dita. Essa preocupação se manifesta também no sequenciamento de atividades escritas no roteiro de práticas que ela propõe. Para Fernandes, sendo a leitura e a escrita processos indissociáveis, “[n]ão haverá nenhuma proposta de produção de texto cujo tema não tenha sido objeto de exploração em atividades de leitura anteriores” (p. 2).

Por fim, a terceira prática decorre da ciência de que, em geral, quando leem, surdos tendem a pular palavras desconhecidas e a traduzir cada palavra por meio do sinal tipicamente associado a ela. Ampliando-se o seu “zoom” de leitura, espera-se que os alunos surdos comecem a perceber que o significado das palavras é condicionado pelo contexto e que, por isso, nem sempre ela poderá ser traduzida pelo mesmo sinal. Além disso, espera-se também que os alunos surdos percebam que inexiste uma relação biunívoca entre português e libras, a ponto de permitir a leitura linear que tipicamente realizam.

Em suma, Fernandes (2006) propõe que o letramento de surdos deve considerar aspectos funcionais, lexicais e gramaticais da língua escrita, mas assevera que “nenhum desses aspectos será conhecido se a língua de sinais não estiver na base desse processo” (p. 1). Os aspectos funcionais estão vinculados ao fato de que “todo texto se presta a uma função social (dirige-se a alguém, com uma intenção)” e de que “seu sentido só pode ser apreendido se articulado com a prática social que lhe deu origem” (p. 1). Os aspectos lexicais dizem respeito à dependência contextual das palavras para a apreensão de seus significados. Já os aspectos gramaticais se referem às regras estruturais que regem a produção e a compreensão linguísticas. A autora frisa que esses aspectos não se confundem com as regras e com a nomenclatura da gramática tradicional e que não devem ser ensinados de forma independente do texto. Sendo assim, em suas próprias palavras, “o texto social delimitará o conhecimento linguístico, objeto de ação escolar, e não o contrário” (FERNANDES, 2008, p. 16).

Lodi (2013) avança nas reflexões sobre letramento de surdos ao considerar que um dos impeditivos para a compreensão e produção textuais pode estar no desconhecimento do gênero discursivo ao qual um determinado texto pertence (p. 57). Com base em Bakhtin (2000 [1979]), a autora define gêneros do discurso como “formas relativamente estáveis de enunciados elaborados segundo condições específicas da atividade [humana]” (p. 57). Em sua perspectiva, o processo de letramento de surdos deve se dar a partir da leitura de textos de diferentes gêneros.

Afinadas com a concepção de letramento de Rojo (2009), Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014) defendem que o letramento de surdos não deve ser reduzido às competências de leitura e escrita, já que também implica “participação e envolvimento [destes] nos discursos da cultura letrada em ambas as línguas [e capacidade de] falar sobre eles e refletir metalinguisticamente sobre aquilo que é enunciado e sobre os sentidos que circulam nesses textos” (p. 133). Para as autoras, ser letrado em um contexto de bilinguismo, tal como o vivenciado pelas pessoas surdas, requer competência na compreensão e no uso de diferentes formas de discurso nas duas línguas, ou seja, tanto em português escrito quanto na libras.

Com base nisso e nas práticas de letramento de surdos desenvolvidas no âmbito de seu projeto, Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti recomendam que, antes do trabalho com o texto em português escrito, os alunos surdos “leiam” e produzam textos de diferentes gêneros em libras. A respeito de um trabalho que desenvolveram com o gênero contos de fadas, as autoras relatam que, primeiramente, os alunos tiveram contato com textos desse gênero em libras e, na sequência, a oportunidade de produzir nessa mesma língua e nesse mesmo gênero seus próprios textos. Apenas depois disso é que os alunos leram alguns contos de fadas em língua portuguesa escrita e tiveram a oportunidade de produzir textos escritos em português. Assim como Fernandes (2006), Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti defendem que a leitura de textos em português preceda a produção de textos escritos nessa língua, pois isso permite aos alunos surdos que se

apropriem de diferentes formas de dizer na língua estrangeira, a serem empregadas em suas próprias produções.

### **Considerações finais**

O domínio da escrita vai além da capacidade de estabelecer relações grafofonêmicas. Ele abrange a compreensão e o uso de diferentes gêneros discursivos, resultantes das diversas atividades humanas nas mais variadas esferas. Embora sua aprendizagem por crianças ouvintes e falantes não seja um processo trivial, ela se torna ainda mais árdua para as crianças surdas, pois ela também implica a aprendizagem simultânea de uma língua estrangeira, cuja manifestação primária, ou seja, a fala, não está a elas prontamente acessível. Some-se a isso a falta de experiência com a escrita da língua de que fazem uso para pensar e se comunicar: a língua de sinais. Por usarem uma língua ágrafa, as crianças surdas não podem transferir positivamente para a aprendizagem da escrita de uma língua estrangeira seu letramento na sua língua materna.

Neste trabalho foram sumarizadas algumas propostas metodológicas para o ensino de de língua escrita para crianças surdas. Em todas elas, nota-se uma centralidade da língua de sinais, a qual funciona tanto como ponto de partida quanto como elemento mediador desse processo. Embora plausíveis, todas essas propostas carecem de estudos longitudinais, que ofereçam evidências empíricas de sua eficácia no letramento de surdos.

### **Referências**

- BAKHTIN, M. (2000 [1979]). Os Gêneros do Discurso. In: BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal. 3 ed. p. 277 - 326. São Paulo: Martins Fontes.
- BRASIL. 2005. Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em 02 mar. 2019.
- BRASIL. 2002. Lei 10.436 de 24 de abril de 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em 02 mar. 2019.
- CAPOVILLA, F. C.; GIACOMET, A. MAZZA, C. Z.; AMENI, R.; NEVES, M. V.; CAPOVILLA, A. G. S. 2006. Quando surdos nomeiam figuras: Processos quirêmicos, semânticos e ortográficos. *Perspectiva*, 24: 53-175. Florianópolis, SC.
- CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S.; VIGGIANO, K. Q. F.; RAPHAEL, W. D.; LUZ, R. D. 2004. O desafio do bilingüismo na educação do surdo: Descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética e estratégias para resolvê-la. In: CAPOVILLA, F. C. (Org.). *Neuropsicologia e aprendizagem: Uma abordagem multidisciplinar*. 2 ed. p. 261-274. São Paulo: Memnon.
- CUMMINS, J. 1981. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In: California State Department of Education (Org.). *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. p. 3-49. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University.
- CUMMINS, J. 1986. Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Education Review*, 56: 18-36. Cambridge, MA.



- FERNANDES, S. de F. 2006. Letramentos na Educação Bilíngue para Surdos. In: BERBERIAN, A. P.; MORI-DE-ANGELIS, C. C.; MASSI, G. (Org.). Letramento: Referências em saúde e Educação. 1ed. v. 1. p. 117-144. São Paulo: Plexus.
- FERNANDES, S. de F. 2008. Letramento na educação bilíngue para surdos: caminhos para a prática pedagógica. In: FERNANDES, M. C. L.; MARÇALO, M. J.; MICHELETTI, G. (Org.). A língua portuguesa no mundo. p. 1-30. São Paulo: FFLCH.
- KLIMA, E.; BELLUGI, U. 1979. *The Signs of Language*, Cambridge: Harvard University Press.
- KNOORS, H.; MARSCHARK, M. 2014. *Teaching deaf learners: psychological and developmental foundations*. New York, NY: Oxford University Press.
- LODI, A. C. B. 2013. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na Educação Básica In: LACERDA, C. B. F., SANTOS, L. F. (Org.). *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos*. p. 50-65. São Carlos: EdUFSCar.
- LODI, A. C. B.; Bortolotti, E. C.; Cavalmoret, M. J. Z. 2014. Letramentos de surdos: Práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas. *Bakhtiniana*. 9.2: 131-149. São Paulo.
- Lucas, C.; VALLI, C. 1992. *Language Contact in the American Deaf Community*. San Diego, CA: Academic Press.
- MAYER, C.; AKAMATSU, C. T. 2003. Bilingualism and literacy. In: Marschark, M.; Spencer, P. E. (Org.). *Oxford handbook of deaf studies, language and education*. p. 136-147. New York: Oxford University Press.
- MEIER, R. P. 2002. Why different, why the same? Explaining effects and non-effects of modality upon linguistic structure in sign and speech. In: MEIER, R. P.; Cormier, K.; Quinto-Pozos, D. (Org.). *Modality and structure in signed and spoken languages*. p. 1-26. New York: Cambridge University Press.
- PEREIRA, M. C. C. 2016. Ensino da Língua Portuguesa para Surdos. São Paulo: AVA Moodle Unesp [Eduotec], a. Trata-se do texto 2 da disciplina 6 do curso de Especialização em Educação Especial com ênfase em Deficiência Auditiva/Surdez - NEaD/Unesp/SMESP. Disponível em [https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/252173/1/unesp-nead\\_reei1\\_ee\\_d11\\_da\\_texto3.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/252173/1/unesp-nead_reei1_ee_d11_da_texto3.pdf). Acesso em 02 mar. 2019.
- QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. 2004. *Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos*. Porto Alegre: ARTMED.
- ROJO, R. 2009. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial.
- STOKOE, W. C. 1960. Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf. *Studies in Linguistics. Occasional Paper*, 8: 3-78. Nova Iorque.
- Supalla, S.; Wix, T.; McKEE, C. 2001. Print as a primary source of English for deaf learners. In: Nichol, J.; Langendoen, T. (Org.). *One mind, two languages: Bilingual language processing*. Malden, MA: Blackwell.
- SUTTON, V. 2000. *Lessons in SignWriting textbook*. 3 ed.. La Jolla, CA: Deaf Action Committee for SignWriting. Disponível em <http://www.SignWriting.org/sw120.html>. Acesso em 02 mar. 2019.
- TAUB, S. 2001. *Language from the body: Iconicity and metaphor in American Sign Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WALKER, L. A. 1986. *A loss for words: The story of deafness in a family*. New York: Harper & Row.