

TÂNIA DOS SANTOS ALVAREZ DA SILVA

**A AQUISIÇÃO DA ESCRITA PELA CRIANÇA SURDA DESDE A EDUCAÇÃO
INFANTIL**

CURITIBA

2008

TÂNIA DOS SANTOS ALVAREZ DA SILVA

**A AQUISIÇÃO DA ESCRITA PELA CRIANÇA SURDA DESDE A EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr.^a Maria Augusta Bolsanello.

CURITIBA

2008

TERMO DE APROVAÇÃO

TÂNIA DOS SANTOS ALVAREZ DA SILVA

A AQUISIÇÃO DA ESCRITA PELA CRIANÇA SURDA DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Augusta Bolsanello
Universidade Federal do Paraná - UFPR

Prof.^a Dr.^a Maria Terezinha Bellanda Galuch
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Prof.^a Dr.^a Ana Cristina Guarinello
Universidade Tuiuti do Paraná - UTP

Prof.^a Dr.^a Sandra Regina Kirchner Guimarães
Universidade Federal do Paraná - UFPR

Prof.^a Dr.^a Sueli de Fátima Fernandes
Universidade Federal do Paraná - UFPR

Curitiba, 17 de dezembro de 2008.

DEDICATÓRIA

A meus pais, José Pacheco dos Santos e Mílcia dos Santos, que me acompanharão por toda a vida na lembrança do afeto e dos exemplos que me deram.

Ao Sergio, amor da minha vida, que me acolhe e me fortalece; e aos nossos filhos, Maysa, Lara e Sergio Junior fontes sempre renovadas de felicidade e esperança.

AGRADECIMENTOS

-Aos alunos surdos que marcaram minha trajetória profissional e pessoal, me desafiando a saber mais para ensinar melhor.

- Às crianças que participaram dessa pesquisa e aos seus pais que permitiram essa participação.

-À professora Dra. Maria Augusta Bolsanello que me conduziu nesse estudo com precisão, competência e doçura.

-Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR pelo conhecimento compartilhado.

-Às professoras que compuseram a banca de qualificação pelas oportunas sugestões.

-Aos colegas da linha de “Cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano” – turma 2005, pelas trocas no decorrer do curso e, especialmente à Carolina que se fez presente em todas as etapas desse processo.

-À amiga Nina, que generosamente me acolheu em sua casa em Curitiba.

-Às professoras Deborah e Karen por me auxiliarem com seus conhecimentos em LIBRAS e por suas sábias opiniões.

-À Sueli Fernandes que compartilhou comigo seu desejo de pesquisa trazendo luz aos caminhos desse estudo.

-Às amigas Marta Sforzi, Regina Mesti e Terezinha Galuch, pelo carinho na leitura do material e pelas sugestões.

-Ao casal Mari e Ricardo Sander pela ajuda constante, pela amizade e pelo apoio incondicional.

-Às amigas que viveram nesse período a experiência da pós-graduação dividindo as mesmas angústias, incertezas e propósitos e, estabelecendo ricas e solidárias parcerias: Záira, Angélica, Nilda, Regina Chicarelli, Silvia, Sônia Shima, Ana Zaporoszenko.

- Aos amigos do PROPAAE/UEM, Teresa, Valter e Maria Júlia pelo apoio e incentivo.

-Aos profissionais da ANPACIN pelas trocas, pelo incentivo e por manterem as portas sempre abertas à pesquisa científica.

-Ao contribuinte anônimo que sem saber ou autorizar custeou esse estudo por meio de recursos públicos.

-À UEM, UFPR, PPG/UEM, PPGE/UFPR, CAPES e DTP/UEM, que possibilitaram a realização dessa pesquisa.

-Ao sobrinho Chrystian, pela tradução de materiais bibliográficos.

-À Jane, Leopoldo, Leonardo, Gilcinéia, Etel, Gabriel, Raul, Veridiana, Cleide e Izabel pela cumplicidade nas alegrias e nos percalços da vida.

-Ao meu Sergio, companheiro de todas as horas, co-participante nas conquistas e responsável direto pela superação dos obstáculos.

-A todos amigos e familiares, que com afeto me sustentaram nessa caminhada .

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	ix
RESUMO	xi
ABSTRACT	xii
Capítulo 1 – Introdução	1
1.1 Justificativa	1
1.2 Apresentação do problema	2
1.3 Objetivos	12
Capítulo 2 – Suporte Teórico da Pesquisa	13
2.1 A atribuição de significado à língua portuguesa escrita, por crianças surdas usuárias de língua de sinais	13
2.1.1 Educadores oralistas e o ensino da língua escrita para surdos	13
2.1.2 Manifestações bilíngues do ensino da escrita para o aluno surdo	17
2.1.2.1 O ensino da escrita do português para o surdo, alicerçado na Língua Brasileira de Sinais	17
2.1.2.2 A Neuropsicologia Cognitiva e um projeto para formar surdos leitores e escritores	29
2.2 O papel da linguagem na constituição dos processos mentais da criança surda	34
2.3 A apropriação da língua escrita pela criança ouvinte	42
2.3.1. Uma compreensão piagetiana da aprendizagem da escrita	43
2.3.2 Luria e a investigação da gênese da escrita	52
2.3.3 Luria e Ferreiro sob a ótica de Azenha	60
2.3.4 Outros olhares sobre o aprendizado da escrita	68
2.3.5 Reflexões sobre a escrita do surdo possibilitadas pelo estudo da criança ouvinte	73
Capítulo 3 – Método	76
3.1 Campo de Estudo	76
3.2 Participantes da pesquisa	77
3.2.1 Caracterização dos participantes	78
3.3 Procedimentos de coleta de dados	80

3.3.1 Procedimentos de coleta de dados referentes à primeira e terceira etapas da pesquisa empírica: tentativas de escrita de sentenças apresentadas em LIBRAS	80
3.3.1.1 Organização das séries – definição do conteúdo das sentenças e da forma de apresentação em LIBRAS	81
3.3.1.1.1 Dezembro de 2006	81
3.3.1.1.2 Fevereiro de 2008	84
3.3.1.2 Crianças em ação – registro escrito das sentenças e leitura do material produzido	85
3.3.2 Procedimentos de coleta de dados referentes à segunda etapa da pesquisa empírica: entrevista com pais dos participantes da pesquisa	86
3.3.3 Procedimentos de coleta referentes à quarta etapa da pesquisa empírica: tentativas de escrita de sentenças apresentadas oralmente	87
3.4 Procedimento de análise dos dados	88
3.4.1 Procedimentos de análise das produções escritas aplicados à primeira, terceira e quarta etapas da pesquisa	88
3.4.1.1 Primeiro procedimento de análise das produções escritas: retextualização	88
3.4.1.2 Segundo procedimento de análise das produções escritas: identificação do nível de desenvolvimento em escrita dos alunos participantes da pesquisa	91
3.4.2 Procedimento de análise das entrevistas realizadas com os pais dos alunos participantes da pesquisa	92
Capítulo 4 – Resultados e Discussão	93
4.1 Peculiaridades da escrita da criança surda	93
4.2 Primeira etapa de investigação: tentativas de escrita de sentenças apresentadas em LIBRAS – dezembro de 2006	95
4.2.1 Produções do participante 1 - Alan - em dezembro de 2006	96
4.2.2 Produções do participante 2 – Caio- em dezembro de 2006	102
4.2.3 Características do participante 3 – Dudu – em dezembro de 2006	113
4.2.4 Produções do participante 4 – Eva – em dezembro de 2006	125
4.2.5 Produções do participante 5 - Fafá- em dezembro de 2006	128
4.2.6 Produções do participante 6 - Gabi – em dezembro de 2006	138
4.3 Segunda etapa de investigação: Comunicação inicial dos participantes da pesquisa – o olhar dos pais	141

4.3.1 Idade das crianças participantes no momento de percepção e diagnóstico da surdez	141
4.3.2 Estratégias domésticas de comunicação	142
4.3.3 Relação da família e da criança com a língua de sinais	147
4.3.4 Papel da escola	152
4.3.5 Uso da escrita em família	155
4.4 Terceira etapa de investigação: tentativas de escrita de sentenças apresentadas em LIBRAS – série única (fevereiro de 2008)	159
4.4.1 - Produção de Alan – aluno 1 (5 anos e 11 meses)- fevereiro de 2008	159
4.4.2 Produção de Caio – aluno 2 (6 anos e 02 meses) – fevereiro de 2008	165
4.4.3 Produção de Dudu – aluno 3 (7 anos e 06 meses)- fevereiro de 2008	171
4.4.4 Produção de Eva – aluno 4 (6 anos e 11 meses)- fevereiro de 2008	176
4.4.5 Produção de Fafá – aluno 5 (6 anos e 07 meses)	181
4.4.6 Produção de Gabi – aluno 6 (6 anos e 01 mês)	187
4.5 Quarta etapa de investigação: tentativas de escrita de sentenças oralmente apresentadas – fevereiro de 2008	192
4.5.1 Surge um novo dado sobre a escrita dos participantes da pesquisa	192
4.5.2 Representação escrita de sentença oralmente apresentada (aluno 4 – Eva)	193
4.5.3 Representação escrita de sentença oralmente apresentada (aluno 1 – Alan)	194
4.5.4 Representação escrita de sentença oralmente apresentada (aluno 2 – Caio)	195
4.5.5 Representação escrita de sentença oralmente apresentada (aluno 3 – Dudu)	196
4.5.6 Representação escrita de sentença oralmente apresentada (aluno 5 – Fafá)	197
4.5.7 Representação escrita de sentença oralmente apresentada (aluno 6 –Gabi)	198
4.6 Retomada dos resultados alcançados e algumas reflexões	199
Capítulo 5 – Conclusões e considerações finais	202
Referências	209
Anexo 1	214

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Alan (4a. 9m.) – tentativa de escrita – série 1 – dez/2006	97
Figura 2 – Alan (4a.9m.) – tentativa de escrita – série 2 – dez/2006	99
Figura 3 – Alan (4a. 9m.) – tentativa de escrita – série 3 – dez/2006	101
Figura 4 – Caio (5a.) – tentativa de escrita – série 1 – dez/2006	103
Figura 5 – Caio (5a.) – tentativa de escrita – série 2 – dez/2006	106
Figura 6 – Caio (5a.) – tentativa de escrita – série 3 – dez/2006	108
Figura 7 – Caio (5a.) – tentativa de escrita – série 4 – dez/2006	110
Figura 8 – Caio (5a.) – tentativa de escrita – série 5 – dez/2006	112
Figura 9 – Dudu (6a. 4m.) – tentativa de escrita – série 1 – dez/2006	114
Figura 10 – Dudu (6a. 4m.) – tentativa de escrita – série 2 – dez/2006	116
Figura 11 – Dudu (6a. 4m.) – tentativa de escrita – série 3 – dez/2006	118
Figura 12 – Dudu (6a. 4m.) – tentativa de escrita – série 4 – dez/2006	120
Figura 13 – Dudu (6a. 4m.) – tentativa de escrita – série 5 – dez/2006	122
Figura 14 – Eva (5a. 9m.) - tentativa de escrita – série 1 – dez/2006	126
Figura 15 – Fafá (5a. 5m.) – tentativa de escrita – série 1 – dez/2006	129
Figura 16 – Fafá (5a. 5m.) – tentativa de escrita – série 2 – dez/2006	131
Figura 17 – Fafá (5a. 5m.) – tentativa de escrita – série 3 – dez/2006	133
Figura 18 – Fafá (5a. 5m.) – tentativa de escrita – série 4 – dez/2006	134
Figura 19 – Fafá (5a. 5m.) – tentativa de escrita – série 5 – dez/2006	136
Figura 20 – Gabi (4a. 11m.) – tentativa de escrita – série 1 – dez/2006	139
Figura 21 – Alan – Aluno 1 – Produção escrita das sentenças A, B, C, D, E	161
Figura 22 – Alan – Aluno 1 – Produção escrita das sentenças F, G, H, I, J	162
Figura 23 – Caio – Aluno 2 – Produção escrita das sentenças A, B, C, D, E	167
Figura 24 – Caio – Aluno 2 – Produção escrita das sentenças F, G, H, I, J	168
Figura 25 – Dudu – Aluno 3 – Produção escrita das sentenças A, B, C, D, E	172
Figura 26 – Dudu – Aluno 3 – Produção escrita das sentenças F, G, H, I, J	173
Figura 27 – Eva – Aluno 4 – Produção escrita das sentenças A, B, C, D, E	177
Figura 28 – Eva – Aluno 4 – Produção escrita das sentenças F, G, H, I, J	178
Figura 29 – Fafá – Aluno 5 – Produção escrita das sentenças A, B, C, D, E	183
Figura 30 – Fafá – Aluno 5 – Produção escrita das sentenças F, G, H, I, J	184

Figura 31 – Gabi – Aluno 6 – Produção escrita das sentenças A, B, C, D, E	188
Figura 32 – Gabi – Aluno 6 – Produção escrita das sentenças F, G, H, I, J	189
Figura 33 – Eva – Aluno 4 – Produção escrita das sentenças B e G, oralmente apresentadas	193
Figura 34 – Alan – Aluno 1 – Produção escrita da sentença B, oralmente apresentada	195
Figura 35 – Caio – Aluno 2 – Produção escrita das sentenças B e G, oralmente apresentadas	196
Figura 36 – Dudu – Aluno 3 – Produção escrita das sentenças B e G, oralmente apresentadas	197
Figura 37 – Fafá – Aluno 5 – Produção escrita das sentenças B e G, oralmente apresentadas	198
Figura 38 – Gabi – Aluno 6 – Produção escrita das sentenças B e G, oralmente apresentadas	199

RESUMO

Os estudos de Luria acerca da apropriação da escrita por crianças ouvintes subsidiaram esta investigação que focaliza o processo vivido por crianças surdas, usuárias da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), na conquista da escrita. Na pesquisa, de maneira específica, buscou-se verificar se o trajeto para a aquisição da escrita, percorrido pela criança ouvinte usuária de língua oral, conforme preconiza Luria, coincide com o caminho trilhado pela criança surda, usuária de LIBRAS. A pesquisa foi desenvolvida por meio da análise de tentativas de escrita e de depoimentos dos pais de seis crianças com surdez pré-lingual situadas na faixa etária de quatro a sete anos. A coleta de dados foi realizada em quatro etapas. O intervalo entre a primeira e as demais etapas de coleta de dados foi de um ano e dois meses. Os resultados apontaram para a constatação de que crianças que não interagem com o mundo sonoro e organizam o seu pensamento por meio de uma língua espaço-visual formulam hipóteses acerca da representação escrita, diferentes das hipóteses estabelecidas por crianças ouvintes e falantes. A análise do material coletado permitiu a apreensão do estabelecimento, por parte de crianças surdas, de estratégias competentes de significação da escrita, marcadas por características fundamentais que explicitam as peculiaridades desse processo. Assim, em resposta a esse modo particular de significar a escrita, as crianças surdas definem procedimentos iniciais para a representação gráfica que se vinculam à forma pela qual recebem a linguagem, ou seja, à percepção visual da linguagem. Na pesquisa foram identificadas quatro características fundamentais presentes na escrita inicial de crianças surdas usuárias de língua de sinais: a rabiscagem ou emprego de formas gráficas indefinidas; a escrita pictográfica ligada à representação do real; a representação de sinais próprios da LIBRAS e, finalmente, a diferenciação entre a representação gráfica dos sons da fala e dos sinais que compõem a sua língua de sinais.

Palavras-chave: surdez; aquisição da escrita; língua de sinais; educação infantil.

ABSTRACT

Research title: Writing skills acquisition by deaf children since early childhood education

Luria's studies concerning the acquisition of writing skill by hearing children supported this study which focused on the process experienced by deaf children who are users of LIBRAS (Brazilian Sign Language) in acquiring the writing skill. This research, specifically, aimed at verifying the process of acquiring the writing skill by hearing children who are users of oral language. This, according to Luria, matches the acquisition process of deaf children who are users of LIBRAS. The work was developed by the analyses of writing attempts of six children and their parents' statements. These children suffered from pre-lingual deafness and were aged from four to seven year olds. The data collection was carried out in four stages. The interval between the first one and the rest of them was of one year and two months. The results suggest the idea that children who do not interact with a sonorous world and organize their thoughts by means of a visual-spacial language, formulate hypothesis based on written representations, differently from hearing and speaking children. The analysis of the collected data allowed deaf children the apprehension of competent strategies giving meaning to the written language distinguished by fundamental characteristics that show the peculiarities of this process. Thus, in response to this particular way of giving meaning to the written language, deaf children define initial procedures for graphic representations which are connected to the way they are exposed to language, in other words, to the perception of visual language. In this research were identified four fundamental characteristics, found in primary writing by deaf children who are users of the sign language: the scribblings or the use of indefinite graphic form; pictographic writing linked to the representation of what is real; the representation of LIBRAS's signs and finally, the differentiation between the speech sounds graphic representation and the signs that constitute the modality of space-visual languages.

Key words: Deafness, writing skill acquisition, sign language, early childhood education.

Capítulo 1 – Introdução

1.1 Justificativa

A criança em desenvolvimento é um tema que envolve, encanta e impulsiona a busca por saber e as ações de educadores e pesquisadores. Quando a criança em questão é surda, o tema se reveste de um misto de impedimentos e possibilidades que o torna ainda mais desafiador. É intrigante quanto uma criança privada do sentido da audição desnuda a necessidade premente da linguagem, para a conquista do direito de aprender. Ora, a linguagem é a ferramenta máxima do trabalho do educador. Assim, conduzir a educação de crianças, que têm na especificidade lingüística a origem de seus transtornos escolares e, paradoxalmente, por meio da linguagem, podem superar os seus percalços rumo ao conhecimento, é um desafio digno de nota. Com efeito, dentre os percalços enfrentados pela pesquisadora em 28 anos de atuação como educadora, as experiências pedagógicas vividas com crianças surdas em uma escola especial, na década de 1980, definiram, em grande medida, a escolha do objeto de estudo assumido em etapas posteriores da vida profissional e da formação¹. O desejo de lançar um pouco mais de luz nos misteriosos caminhos da aprendizagem da criança surda em fase inicial de escolarização, e de forma particular, o desejo de, mesmo indiretamente, contribuir para o estabelecimento de uma relação mais prazerosa entre a criança surda e a escrita, constituíram a motivação necessária para o desenvolvimento deste estudo.

Em razão de sua condição sensorial e lingüística, o indivíduo surdo manifesta dificuldades acentuadas no aprendizado da escrita alfabética. A busca de superação de tais dificuldades sugere que se conheçam as raízes do problema, que tem suas primeiras manifestações nos anos de educação infantil. A educação infantil é o tempo da vida escolar no qual ocorrem os primeiros contatos da criança com o mundo letrado. Para a criança ouvinte, esse tempo escolar se constitui uma oportunidade privilegiada para adentrar ao mundo da escrita. Algumas aprendizagens conquistadas nessa fase impulsionam a formação de conceitos

¹ A autora atuou como professora em uma escola especial para crianças surdas na década de 1980, na vigência da abordagem oralista. Atualmente é professora da área de Psicologia da Educação, do Departamento de Teoria e Prática da Educação, na Universidade Estadual de Maringá. Mantém vínculos com a referida escola especial por meio de projetos de pesquisa, ensino e extensão. Na condição de professora-pesquisadora acompanhou e apoiou a transição para a abordagem bilíngüe ocorrida na educação dos surdos durante a década de 1990. Com o desenvolvimento dessa pesquisa buscou encontrar respostas para um aspecto particularmente obscuro na educação dos surdos que é a aquisição inicial da escrita por crianças usuárias da língua de sinais.

necessários ao conhecimento e domínio da escrita. Também a criança surda vive, nessa fase, suas primeiras tentativas de significar a escrita e, não raro, experimenta as primeiras frustrações diante deste conteúdo aparentemente de tão difícil acesso, porém indiscutivelmente necessário.

As pesquisas na área da surdez têm denunciado as dificuldades apresentadas pelo surdo e pela escola de surdos, para solucionar a conturbada relação com a língua escrita, não obstante, pouco se sabe sobre as manifestações iniciais de escrita da criança surda. Muito pouco se investigou sobre as particularidades da criança surda em seu processo inicial de aquisição da escrita. Se a escrita é a representação gráfica de idéias pensadas em uma língua determinada, há que considerar a possibilidade de que a especificidade lingüística de crianças usuárias de uma língua espaço-visual determine um processo inicial de aquisição da escrita também diferenciado. Dessa forma, buscou-se ao longo desse estudo acompanhar o processo inicial de aquisição da escrita por crianças surdas e assim identificar as especificidades desse período.

A condução dessa investigação foi alicerçada nas pesquisas de Luria² acerca da aquisição da escrita em crianças ouvintes. A definição por seguir, no protocolo da pesquisa, a direção apontada por Luria para investigação dos primórdios da escrita infantil, não foi fruto do acaso. Em suas pesquisas sobre a gênese da escrita, o autor empreendeu esforços para verificar como a criança se apropria da escrita como instrumento simbólico. Em outras palavras, Luria buscou desvendar os passos percorridos pela criança até que ela passasse a empregar a escrita com função semiótica, ou seja, como uma ferramenta psicológica que lhe permitisse o registro e a evocação mental de idéias. A adoção da metodologia empregada por Luria conduz o pesquisador a focalizar justamente o surgimento, na criança, da função simbólica da escrita. Nesse sentido, as contribuições de Luria foram fundamentais para a condução de uma investigação sistematizada sobre o desabrochar da função simbólica no desenvolvimento da escrita da criança surda.

1.2 Apresentação do problema

Historicamente, o surdo foi considerado um indivíduo portador de uma deficiência não apenas sensorial, mas também intelectual e emocional. Essa crença na cognição deficitária do surdo

² Alexander Romanovich Luria, neuropsicólogo russo, nasceu em 1902 e morreu em 1977, aos 75 anos de idade. É reconhecido como um dos mais notáveis representantes da abordagem Histórico Cultural.

fica estampada no texto que se segue, de 1871: “O surdo-mudo congênito tem a face pálida, a phisionomia morta, o olhar fixo, a caixa torácica deprimida, movimentos lentos e o caminhar trôpego e oscilante, é excessivamente tímido e desconfiado [...]. Destes surdos-mudos as melhores estatísticas têm verificado que só 15% têm inteligência para as letras” (LEITE, *apud* REIS, 1997, p. 24)³.

Ao longo dos tempos, essa posição foi revista. Estudos sobre a surdez, desenvolvidos a partir das últimas décadas do século XX, trazem elementos que negam a existência de uma diferença real entre o potencial intelectual do surdo e do ouvinte (SACKS, 1989). Entende-se, porém, que o surdo encontra-se em desvantagem quanto à organização de suas idéias diante das privações lingüísticas, que reduzem qualitativamente suas experiências, desde as mais elementares até aquelas capazes de levá-lo à formação de conceitos. Essa desvantagem é observada quando o surdo é privado de um recurso de natureza semiótica eficiente para a comunicação – uma língua – que lhe permita compreender e ser compreendido por aqueles com quem convive todos os dias e com os quais poderia aprender diferentes conceitos, capazes de lhe assegurar um desempenho intelectual, cada vez mais sofisticado. Seguramente, a formação de conceitos e estruturação do pensamento, com base nos conteúdos da linguagem, é condição *sine qua non* para o desenvolvimento de funções psicológicas sofisticadas em indivíduos surdos e ouvintes (GOLDFELD, 1997).

Luria observa que a ausência dos sentidos da visão, da audição ou de ambos pode impor sérios limites ao desenvolvimento intelectual. Segundo o autor, “[...] a interrupção da afluência de informação na tenra infância, suscitada por surdez e cegueira, provoca bruscas contenções do desenvolvimento psíquico” (LURIA, 1991, p. 2). Assim, para a superação de tais limites, Luria afirma a necessidade de possibilitar o desenvolvimento eficiente de uma forma de linguagem e, com base nisso, assegurar o acesso a conhecimentos que alavancam o desenvolvimento cognitivo do sujeito.

A principal estratégia de comunicação adotada na cultura ouvinte, quer nas relações intra-escolares, quer nas relações estabelecidas na família ou no grupo de amigos, é a linguagem falada. Durante longas décadas, a escola impôs esse padrão lingüístico aos surdos. Vygotsky

³ Tobias Rabello Leite foi, segundo REIS (1997), autor do primeiro livro em português que faz referência ao surdo: “*Lições de Escripta, 1871*”.

chegou a defender a educação oral para o surdo, julgando-a mais adequada para proporcionar uma língua capaz de promover-lhe o desenvolvimento intelectual. A partir de 1930, estudos até então desenvolvidos, levaram o psicólogo soviético a pronunciar-se favoravelmente a uma revisão radical das teses e métodos concernentes à linguagem dos surdos e a propor, por meio da mímica e da linguagem escrita, a busca da real superação do mutismo na educação dos sujeitos surdos.

[...] surge la necesidad de revisar la actitud teórica y práctica tradicional hacia los distintos tipos de lenguaje del niño sordomudo, y, en primer lugar, hacia la mímica y el lenguaje escrito. Los estudios psicológicos (experimentales y clínicos) demuestran concordantemente que, en el estado actual de la pedagogía de sordos, la poliglosia (domínio de diferentes formas de lenguaje) constituye el camino ineludible y más fructífero para el desarrollo lingüístico y la educación del niño sordomudo. [...] sólo un estudio profundo de las leyes que rigen el desarrollo lingüístico y una reforma radical del método de la educación lingüística pueden hacer que nuestra escuela supere el mutismo de manera efectiva y no ficticia (VYGOTSKY, 1997, p. 353 -354).⁴

Autores russos seguidores de idéias de Vygotsky, como Hardy (2005), reafirmam a necessidade do desenvolvimento de estudos teóricos e práticos na área da surdez que contemplassem, com relação à aprendizagem dos sujeitos surdos, as mudanças radicais que envolvem a poliglossia. Também Knox e Kozulin (1989) destacam que a educação das crianças surdas na União Soviética, firmada sobre bases teóricas apontadas por Vygotsky, adotou desde as décadas finais do século XX, a ampla utilização da língua de sinais e da escrita como ferramentas fundamentais para o desenvolvimento intelectual dessa população.

Durante décadas as escolas brasileiras, sintonizadas com uma tendência mundial, adotaram, majoritariamente, a abordagem oralista⁵ como caminho para a educação dos surdos, impedindo-lhes o acesso à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)⁶. Na vigência hegemônica

⁴ “[...] surge a necessidade de revisar a atitude teórica e prática tradicional para os distintos tipos de linguagem da criança surdo-muda, e, em primeiro lugar, para a mímica e a linguagem escrita. Os estudos psicológicos (experimentais e clínicos) demonstram, de forma consensual, que no estado atual da pedagogia dos surdos, a poliglossia (domínio de diferentes formas de linguagem) constitui o caminho iniludível e mais frutífero para o desenvolvimento lingüístico e para a educação da criança surdo-muda. [...] só um estudo profundo das leis que regem o desenvolvimento lingüístico e uma reforma radical do método da educação lingüística podem fazer com que nossa escola supere o mutismo de maneira efetiva e não fictícia.” (tradução da pesquisadora)

⁵ Abordagem oralista diz respeito à opção filosófica e pedagógica de condução da educação de surdos por meio da língua oral. Por essa perspectiva, o ponto de partida para a educação do surdo é o ensino da língua oral.

⁶ A LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) tornou-se oficial no Brasil em 24/04/2002, pela Lei 10.436. O texto da referida Lei, em seu artigo 1º, define LIBRAS como: “[...] a forma de comunicação e expressão, em que o

dos métodos oralistas puros, foram poucos os surdos brasileiros que adquiriram eficiência na compreensão e uso da língua portuguesa (GOLDFELD, 1998; SÁ, 2002).

O fracasso escolar, experimentado pelos surdos e denunciado por pesquisadores da área (SANCHEZ, 1999; CAPOVILLA ; RAPHAEL, 2001) revela a ineficiência do modelo clínico-terapêutico⁷ adotado na educação dos surdos em diferentes países, por cerca de cem anos. As opiniões e os desejos dos representantes da minoria surda⁸ foram desconsiderados nas práticas escolares dirigidas a crianças, adolescentes e adultos surdos, sob a égide da metodologia oralista. A escola revelou-se opressora para esses sujeitos, à medida que impôs a pronúncia da palavra como condição prévia para o acesso ao saber. Ora, como a conquista de uma articulação inteligível sem a integridade do sentido da audição é excessivamente lenta, quando não inalcançável, os alunos surdos permaneceram, por décadas, à margem da instrução formal (SKLIAR, 1998).

A escola oralista de surdos supôs que o domínio da fala (emissão oral) tornaria possível o conhecimento e o desenvolvimento de seus alunos. Essa conquista mágica não ocorreu. O resultado dessa experiência foi – e por vezes tem sido – a exclusão precoce do aluno surdo do sistema escolar. Mesmo aqueles que resistiram à lógica da exclusão e permaneceram nos bancos escolares dão mostras de terem conquistado uma educação superficial. A dificuldade de transmitir aos surdos conceitos científicos complexos sem o suporte de uma língua suficientemente compreendida por eles torna a educação escolar desses alunos praticamente inócua (SOUZA, 1999).

A limitação manifestada pelo surdo no aprendizado dos conteúdos escolares, como consequência de seus problemas lingüísticos – resultantes da educação oralista – tornou-se objeto de pesquisa de muitos educadores e profissionais da área (LANE, 1992; BOTELHO, 1998; GÓES, 1996; GOLDFELD, 1997; QUADROS, 1997; FERNANDES, 1998; SÁNCHEZ, 1990). As dificuldades detectadas estão diretamente relacionadas à compreensão

sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil”.

⁷ O termo refere-se a uma prática que se tornou freqüente em escolas de surdos na vigência da filosofia oralista. Tratava-se de buscar a normalização de sujeitos surdos por meio da proibição do uso de língua de sinais e imposição da oralidade, como único meio de comunicação entre os sujeitos. Skliar (1998) identifica esse movimento como um anseio de “ouvintizar” o surdo.

⁸ Convencionou-se, na literatura especializada, referir-se à **surdez** (com letra inicial minúscula) para designar uma condição biológica e **Surdez** (com inicial maiúscula), para evocar a idéia da existência de grupo cultural minoritário composto por sujeitos surdos.

empobrecida dos conteúdos da fala. Em sala de aula, aprender conteúdos via língua oral é para o surdo como seria para o ouvinte aprender conceitos complexos por meio de explicações dadas em uma língua estrangeira da qual ele tivesse conhecimento apenas superficial. Os defensores do oralismo (NORONHA; RODRIGUES, 1974; UDEN, 1977; MULHOLLAND, 1980) sugerem que os problemas de compreensão lingüística dos surdos seriam resolvidos por meio de leitura labial. Essa crença foi amplamente difundida, de tal forma que se chegou a acreditar que a surdez vem acompanhada de um dispositivo compensatório que torna o surdo naturalmente dotado de talentos para a leitura labial, porém relatos de surdos oralizados e resultados de pesquisas refutam essa idéia. Segundo Fine “[...] em média apenas 25% do que se diz pode ser identificado pelos melhores leitores labiais do mundo” (FINE, *apud* SOUZA, 1998, p. 33).

A insatisfação dos educadores de surdos com os resultados da aprendizagem de seus alunos após um longo período de defesa e prática do oralismo, somada às lutas lideradas pelas organizações de surdos, possibilitou o surgimento de novos encaminhamentos pedagógicos na área da surdez. É recente, em termos históricos, o entendimento segundo o qual o surdo se apropria do conhecimento, de forma privilegiada, pelo uso de línguas espaço-visuais⁹. Nessa perspectiva, o meio acadêmico confere destaque à filosofia bilíngüe como um caminho viável para a educação de sujeitos surdos. Essa filosofia preconiza o acesso à língua de sinais como primeira língua (L1) da comunidade surda, e o ensino da língua majoritária do país no qual o surdo vive como segunda língua (L2), cuja aprendizagem pode ocorrer na modalidade oral ou escrita (QUADROS, 1997).

O ideário da filosofia bilíngüe, absorvido por parcela expressiva dos educadores de surdos, representa um avanço na forma de condução da educação dessa minoria lingüística. A defesa do direito de expressão das diferentes minorias está presente pelo menos no discurso de educadores em todos os níveis de ensino; contudo, mais do que a reprodução dessas idéias, há que prosseguir na busca de meios efetivos para ajudar os educandos surdos a desenvolverem suas funções complexas do pensamento e, conseqüentemente, a conquistarem sua autonomia intelectual e social. A conquista dessa autonomia está diretamente ligada ao domínio da

⁹ Línguas espaço-visuais ou viso-espaciais são línguas que, em sua constituição, prescindem da relação oralidade/sonoridade. Por serem línguas que se materializam no espaço, por meio de gestos e percebidas visualmente, são adotadas na comunicação de sujeitos surdos.

língua escrita, própria do país onde vive cada sujeito surdo – no caso do Brasil, a língua portuguesa.

A língua escrita é um recurso semiótico capaz de impulsionar positivamente o desenvolvimento do pensamento, motivo pelo qual é imprescindível para o registro, sistematização e armazenamento de idéias, valores, conceitos, formas de ser e agir. É também um canal aberto ao conhecimento por meio da prática da leitura. Levar a termo uma proposta educacional que não consegue tornar os aprendizes surdos competentes no manejo da leitura e da escrita é impor-lhes uma condição desvantajosa em relação aos educandos ouvintes.

Sobre a importância do aprendizado da escrita já nos anos iniciais de escolarização, Vygotsky afirma: “[...] a experiência mundial demonstrou que a aprendizagem da escrita é uma das matérias mais importantes da aprendizagem escolar em pleno início da escola, que ela desencadeia para a vida o desenvolvimento de todas as funções que ainda não amadureceram na criança” (VYGOTSKY, 2001, p. 332).

Ora, as observações de Vygotsky acerca do papel fundamental da escrita na educação escolar suscitam reflexões sobre as relações que se estabelecem entre o surdo e a escrita. Como todas as pessoas que convivem em uma cultura letrada, o sujeito surdo necessita da escrita como ferramenta do pensamento. O ensino da escrita ao aluno surdo, neste momento da educação dos surdos no Brasil, mais do que um objetivo pedagógico a ser buscado, constitui uma bandeira de luta por uma educação de qualidade para aprendizes surdos.

Para Fernandes, por meio de práticas de letramento¹⁰, o surdo brasileiro sinalizador tem possibilidades reais de tornar-se um bom leitor e escritor da língua portuguesa.

Deve-se ter claro, portanto, que o processo de ensino de língua portuguesa escrita será caracterizado por uma realidade diferente para alunos surdos, para os quais o português será uma segunda língua, sem referências lingüísticas auditivas. Para estes aprender a escrita da língua portuguesa significa aprender a própria língua e, na maioria das vezes, o primeiro contato com a língua portuguesa ocorrerá nas práticas escolares, nas quais a referência concreta se materializará na escrita. O meio gráfico de representação da escrita privilegia essencialmente os processos visuais para os quais não há impedimento para a apropriação pelos surdos. Dessa forma,

¹⁰ Kleiman define o processo de letramento como um conjunto de “[...] práticas e eventos relacionados ao uso, função e impacto da escrita na sociedade”. Dessa perspectiva, as experiências sociais com a língua escrita, internas ou externas à escola, atuam de forma determinante na formação do aluno leitor e escritor (KLEIMAN, apud MATENCIO, 1994, p. 18).

é perfeitamente possível que pessoas surdas aprendam uma língua sem nunca ter ouvido ou pronunciado sequer uma de suas palavras, como asseguram os relatos de muitos surdos adultos, não oralizados, que possuem um bom domínio da escrita (FERNANDES, s/d p. 9-10 – grifos nossos).

No Brasil, em meados da década de 1990 a escola de surdos adotou o discurso de enfrentamento ao fracasso da educação oralista. Na seqüência, abraçou a filosofia bilíngüe, vislumbrando os direitos da minoria surda e a busca da emancipação social e intelectual dos indivíduos pertencentes a esse grupo. Essa emancipação seria alcançada, por um lado, com o domínio da língua de sinais, que mediará a instrução e aquisição dos conteúdos fundamentais à formação, e por outro, com a real possibilidade de uso da língua portuguesa, se possível na modalidade oral, porém prioritariamente na escrita. Ocorre que essa conquista da língua escrita como ferramenta de comunicação, de acesso à informação e à organização do pensamento, continua distante de parte expressiva dos surdos escolarizados. A escola que se intitula bilíngüe, na prática, não tem assegurado o acesso ao aprendizado da língua majoritária na modalidade escrita. O que se vê é a escrita dos surdos visivelmente inadequada à expressão exata das idéias e, ainda, uma relação a tal ponto conflituosa entre o surdo e a Língua Portuguesa escrita, que muitos se negam a interpretar ou produzir textos escritos.¹¹

A apropriação da língua portuguesa escrita pela criança surda brasileira, em um contexto bilíngüe de educação, se constitui em um dos aspectos mais polêmicos e desafiadores de uma prática pedagógica alicerçada nessa filosofia. As dificuldades manifestadas pelos surdos nas habilidades de leitura e escrita evidenciam a tortuosa relação dessa minoria lingüística com esse aspecto da cultura majoritária, que é a escrita alfabética.

A representação por meio da escrita alfabética de conteúdos pensados em língua de sinais, bem como a leitura e a compreensão em sinais, de conteúdos registrados em português escrito, exige do surdo o uso de recursos sofisticados de suas funções cognitivas. Isso porque, ele necessita transitar simultaneamente por duas modalidades lingüísticas de bases distintas – uma de natureza oral-auditiva e uma de natureza visual-espacial.

¹¹ Cabe informar que parte das considerações apresentadas neste texto, acerca das dificuldades experimentadas pelo surdo no uso da língua escrita, decorre de observações e reflexões desenvolvidas pela autora em seu trajeto profissional junto a alunos surdos, tanto no exercício da função docente, quanto na função de pesquisadora.

A relação entre a escrita e a oralidade/sonoridade que a criança ouvinte estabelece já nos primeiros passos rumo à apropriação da leitura e da escrita permite supor que o percurso intelectual da criança surda para alcançar a compreensão e domínio da escrita alfabética não pode ser o mesmo da ouvinte. Tal suposição se articula com um entendimento presente nesse estudo, segundo o qual o caminho particular de aquisição da escrita pela criança surda precisa ser desvendado a fim de favorecer a criação de estratégias capazes de promover aproximações efetivas entre a criança surda e a escrita.

Como já foi dito, em uma proposta bilíngüe de educação de surdos advoga-se o direito de que a criança surda tenha acesso à língua de sinais como primeira língua e à língua majoritária de seu país como segunda língua. Nessa perspectiva filosófica, a orientação predominante é a de que a segunda língua seja alcançada pelo menos na modalidade escrita, já que as dificuldades de parcela expressiva da comunidade surda com a oralidade são amplamente conhecidas. Cumpre considerar que o domínio da escrita em uma sociedade grafocêntrica confere ao seu usuário, para além da necessária e almejada condição de pertencimento ao grupo, a possibilidade de sobrevivência de modo digno no interior deste.

Em que se pese, porém, aos esforços empreendidos por profissionais seriamente comprometidos com tal proposta, na prática, o bilingüismo não se efetivou plenamente no Brasil. Os professores ouvintes são ainda aprendizes da LIBRAS, língua por meio da qual são transmitidos os conteúdos escolares formais numa escola de filosofia bilíngüe. As evidências indicam que o conteúdo que o professor pensa transmitir nem sempre é aquele que está sendo apropriado pelo aluno. A comunidade surda engajada em lutas pela educação bilíngüe e os profissionais da área da surdez comprometidos com o bilingüismo denunciam a escassez de professores surdos com escolaridade adequada ao exercício da função docente, que sejam verdadeiramente bilíngües e possam erigir-se em modelos para os surdos em formação.

No Brasil a história da escola bilíngüe para surdos é recente. São pouco mais de dez anos de luta e tentativa por superar uma prática pedagógica sedimentada durante cerca de cem anos. As conquistas verificadas na formação escolar de sujeitos surdos brasileiros nesses poucos anos de história do bilingüismo são incontáveis, mas há ainda muito a conquistar. Entre os obstáculos que precisam ser superados, nesse novo momento, destacam-se as dificuldades do surdo com a escrita.

Recentemente, a discussão em torno da idéia de priorizar o ensino da escrita da própria língua espaço-visual ganhou força nas discussões em torno da surdez. Até o final da década de 1990, podia-se afirmar que LIBRAS era uma língua ágrafa. A publicação do “Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira” (Capovilla; Raphael, 2001), que registrou em *sign writing*¹² os sinais da LIBRAS, possibilitou à comunidade surda brasileira vislumbrar a superação da condição ágrafa dessa língua. O referido dicionário se propõe a sistematizar um código gráfico para a representação dos sinais da LIBRAS.

Os defensores da divulgação e utilização do *sign writing* afirmam que a escrita visual direta do sinal (EVDS) permite ao surdo a evocação imediata, em sinais pensados, da idéia graficamente representada, da mesma forma que a escrita alfabética remete o ouvinte à imagem fonológica da palavra. Assim, esse código “[...] poderia ser capaz de permitir a ela (criança surda) escrever diretamente sob controle do processo interno (sinalização interna), exatamente como faz a criança ouvinte com a sua fala interna” (CAPOVILLA e RAPHAEL, 2001. p. 34).

Nessa direção, os autores acreditam que o bilingüismo só será efetivamente alcançado com a imersão precoce da criança surda entre usuários de língua de sinais, bem como pela possibilidade da representação escrita desses sinais em idade idêntica àquela em que a criança ouvinte é inserida na escrita alfabética. Apoiados na neuropsicologia cognitiva, sugerem que o bilingüismo pleno contribuiria para o aprendizado posterior da leitura e da escrita alfabéticas. Não obstante, destacam a necessidade de serem desenvolvidas pesquisas experimentais que confirmem ou refutem essa hipótese. “A solução para os surdos é começar a exercer sua escrita aqui e agora. A tarefa dos pesquisadores é avaliar criticamente se os resultados promissores esperados, de fato, se verificam” (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001, p. 1508).

Não se pode esquecer que para uma língua se consolidar é fundamental que existam usuários que compartilhem o mesmo código. Nesse sentido, o *sign writing* ainda não se consolidou como a língua escrita da comunidade surda usuária da LIBRAS. É bem verdade que ampliar o

¹² A escrita direta dos sinais empregados pelo surdo – *sign writing* – é uma invenção de Valerie Sutton. A criadora do *sign writing* considera sua invenção um patrimônio da comunidade surda internacional, já que o código se propõe a representar qualquer uma das diferentes línguas de sinais existentes no mundo. Trata-se, portanto, de um código sem nacionalidade, devendo apenas ser adequado às especificidades das inúmeras línguas de sinais internacionalmente existentes.

número de usuários do *sign writing* e consolidar a língua escrita da comunidade surda será, para esse grupo, uma conquista sem precedentes, porém não elimina a necessidade de se buscar meios de ensino que tornem o português escrito verdadeiramente acessível ao aluno surdo.

As considerações acima permitiram levantar as seguintes questões de pesquisa:

- Crianças surdas usuárias de LIBRAS e crianças ouvintes usuárias do Português oral, percorrem o mesmo trajeto no processo de aquisição da escrita, a despeito da especificidade sensorial e lingüística das primeiras?

- Quais as peculiaridades do processo de aquisição da escrita, exibidas pela criança surda, considerando-se a possibilidade de a resposta à primeira questão ser negativa?

Tem-se como pressuposto que crianças ouvintes usuárias de línguas orais e crianças surdas usuárias de línguas de sinais apresentam peculiaridades em seu processo de aquisição da escrita que determinam, para ambas, caminhos distintos rumo à conquista desse saber. Ora, em sua investigação acerca da aquisição da escrita, Luria trabalhou com crianças ouvintes e falantes. Seus experimentos forneceram dados preciosos para a compreensão da lógica estabelecida pela criança ouvinte rumo à aprendizagem da representação escrita. É razoável supor que crianças que não interagem com o mundo sonoro e que organizam seu pensamento por meio de uma língua espaço-visual formulem, acerca de representação escrita, hipóteses que não coincidam totalmente com as de crianças que têm no sentido da audição a fonte primordial de recepção da linguagem.

Por se entender que a escrita é um conhecimento que se constrói com base em formas anteriores de representação lingüística, não podendo, por esse motivo, ser tratada como um ganho independente das conquistas anteriormente sedimentadas de representação mental, buscar-se-á desvendar o processo inicial pelo qual a criança surda atribui significados à linguagem escrita desde o advento dos primeiros registros gráficos. Em outras palavras, buscar-se-á compreender que caminhos percorre a criança surda antes de se apropriar pelo ensino sistematizado, do sistema da escrita. A âncora teórica que sustentará a pesquisa repousa em Luria e seus estudos acerca da aquisição da escrita pela criança. Também a pesquisa acerca da gênese da escrita infantil desenvolvida por Azenha em 1991, seguindo

procedimentos semelhantes aos empregados por Luria, fornecerá parâmetros para discussão e análise dos dados.

1.3 Objetivos

De forma ampla, a pesquisa propõe-se a compreender o processo evolutivo da criança surda, usuária e aprendiz da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), em seu aprendizado da língua escrita.

De maneira mais específica, os objetivos perseguidos foram:

- verificar se o trajeto para a aquisição da escrita, percorrido pela criança ouvinte usuária de língua oral, conforme preconiza Luria, coincide com o caminho trilhado pela criança surda, usuária de LIBRAS;
- identificar as peculiaridades do processo de apropriação da escrita pela criança surda.

Capítulo 2 – Suporte Teórico da Pesquisa.

2.1 A atribuição de significado à língua portuguesa escrita, por crianças surdas usuárias de língua de sinais.

Dentre as produções científicas acerca da apropriação da escrita do português pelo surdo, destacam-se pelo menos duas tendências que se propõem a discutir e apontar caminhos para o ensino da escrita do surdo. Cada uma delas busca, por um lado, identificar os caminhos que levam o surdo a aproximar-se da escrita do Português, e, por outro lado, defender filosoficamente encaminhamentos pedagógicos para a educação dessa minoria lingüística.

A primeira tendência, alicerçada em pressupostos oralistas, afirma a possibilidade e a necessidade de proporcionar ao surdo o domínio da língua portuguesa escrita por trajetos similares àqueles percorridos pelo ouvinte. Em direção diametralmente oposta à tendência de base oralista encontra-se a tendência alicerçada filosoficamente no bilingüismo. Essa segunda tendência se subdivide em duas orientações pedagógicas distintas. Assim, embora as orientações pedagógicas ancoradas no bilingüismo se aproximem em essência e se apresentem como manifestações dessa filosofia é preciso considerar que ambas possuem entre si diferenças marcantes. Na primeira orientação encontram-se os autores que defendem o ensino da escrita do Português para o surdo tendo a língua de sinais como língua base. Nessa orientação advoga-se o direito ao uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) pelos surdos, tanto em situações escolares como nas demais situações sociais. Em tempo concomitante propõem o ensino da língua portuguesa escrita apoiado na LIBRAS, prescindindo, para tal fim, da oralidade. A segunda orientação de base filosófica bilíngüe, fundamentada em pesquisas da neuropsicologia cognitiva, sugere o ensino da escrita visual direta dos sinais como primeira língua escrita de aprendizes surdos sinalizadores. Os autores ligados a essa orientação também vislumbram uma educação bilíngüe para os surdos. Porém, com relação ao aprendizado da escrita propõem a adoção de um bilingüismo radical. Sugerem a adoção de um sistema próprio para representação gráfica das línguas de modalidade espaço-visual, a escrita visual direta de sinais – EVDS – mundialmente conhecida como sistema *sign writing*, o qual precederia o aprendizado do português escrito, ficando este como a segunda língua escrita a ser perseguida.

2.1.1 Educadores oralistas e o ensino da língua escrita para surdos

Os educadores oralistas cujas idéias mantiveram-se, por mais de cem anos, mundialmente hegemônicas na condução da educação de sujeitos surdos, sustentam seus argumentos em resultados de pesquisas da área médica e tecnológica. Destacam a integridade do aparelho fonador do indivíduo surdo como condição biológica para a produção da fala, com o auxílio de técnicas de reabilitação propostas pela fonoaudiologia que, em tese, prescindem do uso pleno do sentido da audição. Somado a isso, sugerem que se recorra às possibilidades crescentes de amplificação sonora e diminuição mecânica do déficit auditivo, por meio de sofisticados aparelhos de amplificação sonora individual (AASI), ou ainda, pelo implante coclear.

A identificação da surdez como condição patológica que deve ser superada orienta as ações dos profissionais e educadores sintonizados com essa tendência. Para o ensino da escrita, os métodos oralistas privilegiam a rota fonológica, estabelecendo uma indissociável relação entre grafema e fonema, como caminho possível, desejável e necessário para conferir ao surdo o domínio da leitura e da escrita.

MOURA, LODI ; HARRINSON (1997) destacam que, os primeiros registros que se tem sobre estratégias empregadas para a conquista da oralidade pelo surdo relatam o uso da sinalização e do alfabeto digital como ponto de partida para promover o estabelecimento de relações entre a fala e seu significado. Dito de outro modo, no passado, educadores oralistas recorriam aos diferentes códigos gestuais para levar os surdos à condição de falantes.

As técnicas oralistas empregadas atualmente se apóiam, em grande medida, no desenvolvimento tecnológico disponível. O objetivo fundamental de tal abordagem é levar o surdo a comunicar-se por meio da fala. Nessa perspectiva, os aparelhos de amplificação sonora individuais (AASI) e as próteses de implante coclear são fortes aliados para, respectivamente, amplificar a audição residual dos surdos e substituir funcionalmente a cóclea defeituosa¹³. Assim, tanto a adoção do AASI quanto a do implante coclear exigem um treinamento rigoroso de reabilitação oral. Tais treinamentos enfatizam o direcionamento da

¹³ Lichtig et al definem o implante coclear: “De maneira muito simplificada, o Implante Coclear é um dispositivo eletrônico que busca desempenhar a função das células ciliadas, fornecendo a estimulação elétrica às células ganglionares espirais remanescentes no nervo auditivo da cóclea. [...] O Implante Coclear não objetiva amplificar o som, mas sim, melhorar o desempenho e a percepção auditiva”(LICHTIG et al, 2003).

atenção dos sujeitos surdos aos sons passíveis de serem percebidos, bem como aos movimentos orofaciais.

Na vigência da abordagem oralista, diferentes profissionais da área da saúde – como médicos, fonoaudiólogos e psicólogos – participaram da discussão de propostas educacionais para sujeitos surdos. Assim, as preocupações acerca da educação de crianças surdas foram compartilhadas por profissionais de diferentes áreas, como se pode observar no texto que segue:

A busca de conhecimentos sobre o desenvolvimento de crianças com deficiência auditiva pré-linguística e a montagem de planejamentos educacionais que favoreçam este desenvolvimento têm sido uma constante preocupação de médicos, fonoaudiólogos e educadores (TABITH JR.; BARBERI; PIMENTEL ; MARINI; 1994, p. 141).

A condução da educação do surdo pela via do oralismo exige o estabelecimento de parcerias dos educadores não apenas com profissionais da saúde, mas também com profissionais de áreas tecnológicas que viabilizam os aparelhos capazes de modificar a resposta auditiva. A meta nessa forma de condução da educação de crianças surdas é, sobretudo, o desenvolvimento da fala.

Não pode haver qualquer complacência de qualquer profissional até que nove entre dez formandos de escola severa e profundamente surdos possam expressar-se pronta e fluentemente em linguagem sofisticada, numa fala que seja inteligível para todos . Estudos cuidadosos realizados por pesquisadores experientes mostram que este está muito longe de ser o caso. [...] A história da criança surda é a história de aprender a falar face aos, às vezes, insuperáveis obstáculos a que isso ocorra (BALLANTYNE; MARTIN ; MARTIN , 1995, p. 154).

A despeito da defesa de que todos os recursos sejam esgotados para que a criança surda desenvolva a fala, Ballantyne, Martin, Martin (1995) observam que em casos de sujeitos surdos que não se beneficiam com os aparelhos de amplificação sonora e não conseguem desenvolver a fala, a “[...] danosa controvérsia [...] entre oralismo e manualismo” (*op. cit*, p. 167) deve ser superada em favor da criança. Dessa forma, afirmam:

A criança com perda auditiva profunda ou, mais precisamente, a criança com prejuízo auditivo, na qual a audição residual funcional é tão fraca que há mínimo ou nenhum reconhecimento de palavras, deve ser considerada um urgente candidato à introdução de um sistema de sinais ou indícios visuais. [...] Se há qualquer audição residual utilizável, mesmo o menor indício da presença da voz a fala é útil. A presença de um aparelho auditivo, caso seja visível, pode ajudar o estranho a entender que esta criança na sua frente apresenta dificuldade de ouvir. Pelo menos sua audição amplificada pode prover advertência antecipada de diversos eventos ameaçadores, como o trânsito nas ruas. Porém, se a função

auditiva está tão perturbada ou defeituosa que ela opta por descartar os aparelhos como não apresentando qualquer valor ou propósito, não há nada a ganhar insistindo em seu uso continuado (BALLANTYNE; MARTIN; MARTIN, 1995, p. 169).

Em razão dos já referidos obstáculos para assegurar ao surdo o acesso à língua oral, o implante coclear tem sido apresentado pelos adeptos do oralismo como ferramenta para tornar a fala efetivamente acessível ao surdo. A técnica cirúrgica do implante coclear é recente na história da surdez. A perspectiva de possibilitar ao surdo ganhos significativos em sua acuidade auditiva se apresenta como um fato novo que redimensiona o debate em torno da surdez e da condução da educação de indivíduos surdos.

Estudos recentes da área médica recomendam o emprego da técnica de implante coclear a um número cada vez maior de sujeitos surdos. Brito Neto (2000) sugere que parte expressiva da população surda é composta por potenciais candidatos ao implante coclear.

Pacientes que não alcançam uma discriminação maior que 30% em testes de reconhecimento de sentenças em apresentação aberta, com a melhor amplificação auditiva possível, são candidatos a uma segunda alternativa na reabilitação de sua deficiência auditiva: o implante coclear (BRITO NETO, 2000, p. 02).

Brito Neto, enaltecendo a iniciativa do Grupo de Implante Coclear da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo de adotar a técnica de implante coclear multicanal em pacientes com surdez neurosensorial profunda bilateral, cita um estudo de BERRUENCOS (2000), que estima a existência de 80.000 candidatos ao implante coclear atualmente em 11 países da América Latina, com demanda crescente de 800 a 1000 novos candidatos a cada ano (BRITO NETO, 2000, p. 10).

Em pesquisa que analisou o ganho auditivo e o impacto na qualidade de vida de 10 surdos pós-linguais seis meses depois de terem sido submetidos ao implante coclear, Brito Neto conclui que “o implante coclear [...] oferece aos indivíduos de língua portuguesa com surdez pós-lingual **excelente** percepção da fala e reconhecimento de palavras. [...] A percepção de uma melhora na qualidade de vida foi percebida de forma homogênea entre os pacientes e familiares” (*op. cit.* p. 79 – grifo nosso).

Bevilacqua (2001) rebate as críticas tecidas por autores contrários à utilização da técnica do implante coclear em crianças, apresentando uma nova questão ética: a quem caberia decidir quanto à condução da vida de uma criança?

Os pesquisadores e vários profissionais acreditam que os princípios éticos devem defender os interesses da criança e estes precedem aos interesses especiais de determinados grupos. Analisando o interesse da criança em relação à identificação com o interesse do grupo, da comunidade surda, estabelece-se um conflito, uma vez que esses interesses fundamentalmente éticos, teriam que estar acima de qualquer tendência e qualquer interesse de grupo. A forma que a comunidade científica atualmente tem trabalhado com o implante coclear é a de pensar que os pais têm a responsabilidade de determinar o que acham de melhor interesse para suas crianças. Então, o julgamento da indicação do implante ou não, não passaria pela comunidade surda, mas passaria pela escolha dos pais (BEVILACQUA, 2001, p. 173).

Lichtig *et al* (2003), discutindo o posicionamento de sujeitos surdos adultos com relação ao implante coclear, afirmam que embora a técnica desse implante seja rejeitada por um número expressivo de surdos, os argumentos apresentados por eles evidenciam desconhecimento em relação tanto à técnica, como aos benefícios e limitações dela decorrentes. “De forma geral, um dos aspectos que se destaca é o desconhecimento preciso pelos surdos, tanto em relação à cirurgia quanto em relação aos benefícios e limitações do implante coclear”, dizem Lichtig *et al* (2003).

É indiscutível a necessidade do acesso pleno à palavra para o encaminhamento de propostas efetivas de educação de surdos. Para os defensores do oralismo, a palavra capaz de promover o surdo é a palavra falada. Assim, a ampla utilização da técnica do implante coclear em sujeitos surdos é, para essa perspectiva, o caminho para reverter as dificuldades de comunicação apresentadas pelos surdos.

As técnicas de implante coclear estão sendo aperfeiçoadas e cada vez mais indicadas no sentido de conferir ao surdo a possibilidade de desenvolver a consciência fonológica¹⁴, considerada por oralistas como condição fundamental para o domínio da escrita alfabética.

2.1.2 Manifestações bilíngües do ensino da escrita para o surdo.

2.1.2.1 O ensino da escrita do português para o surdo, alicerçado na Língua Brasileira de Sinais.

¹⁴ Capovilla & Capovilla (2002, p. 88) explicitam a relação entre consciência fonológica e desenvolvimento de habilidades na leitura e escrita: “A habilidade de discriminar e manipular os segmentos da fala é um quesito fundamental para a aquisição de leitura e escrita (...)”.

Na defesa do uso da língua de sinais como língua ideal para dar sustentação a toda atividade intelectual dos sujeitos surdos, os adeptos dessa orientação defendem que é possível, por meio de práticas pedagógicas de letramento, levar o aluno surdo a apropriar-se da língua portuguesa escrita, em toda a sua complexidade, sem recorrer à oralidade. Entende-se que a língua de sinais é a língua acessível ao surdo por não impor a este, obstáculos sensoriais e poder ser adquirida por imersão lingüística em ambiente adequado, ou seja, na convivência espontânea com usuários dessa modalidade lingüística. Por tal raciocínio, só a língua de sinais é capaz de aproximar o surdo da escrita da língua portuguesa, conferindo-lhe a adequada significação.

Comprometida com essa orientação, Fernandes (2003) acredita que as reflexões sobre a surdez carecem de uma abordagem que não se apóie unicamente em conceitos e definições validados pela ciência, mas também na análise dos diferentes discursos que dão forma e determinam o espaço social a ser ocupado pela surdez e pelos surdos. Dessa forma, afirma que todo discurso carrega em si valores que repercutem socialmente. Esse mesmo discurso que provoca desdobramentos sociais marcados por vozes que se unem a ele e vozes que a ele se opõem é, em sua origem, formado por idéias próprias de uma conjuntura histórica e social. Ao discutir sobre a surdez, a autora pretende desvelar as relações de poder que estão em jogo na veiculação das diferentes concepções acerca do assunto e ganham espaço no debate acadêmico e social. Por esse raciocínio, discussões sobre a surdez são sempre permeadas por uma correlação de forças entre aquele que é tido como o representante da regra – o ouvinte – e aquele que dela se desvia – o surdo. A percepção do desvio se materializa por meio da opressão sobre o desviante e da imposição da normalidade como meta a ser alcançada. Nessa correlação de forças, algumas vozes se ergueram em oposição à busca da normalidade e da uniformidade, e, na contramão do discurso oralista, que permaneceu por tanto tempo hegemônico, ganham força no espaço acadêmico discussões em torno da retomada dos direitos lingüísticos e sociais da minoria surda.

Para Fernandes (2003, p. 49), a construção de uma educação bilíngüe para alunos surdos, que para ela consiste em assumir o ensino do português na modalidade escrita como segunda língua, poderia representar uma estratégia para “[...] reverter práticas de exclusão, rejeição, preconceito e marginalização a que os surdos estiveram relegados, historicamente”. A autora sugere o ensino da língua portuguesa escrita para o surdo por meio de estratégias já conhecidas e empregadas no ensino de línguas estrangeiras para o ouvinte, mais pontualmente

aquelas que privilegiam o aspecto visual. Na situação particular dos surdos, tais estratégias se apoiariam seguramente na língua de sinais.

Fernandes (2006) aponta, por meio de um quadro comparativo, as especificidades fundamentais do aprendizado da escrita pelo surdo, em oposição ao processo de alfabetização que freqüentemente conduz a aprendizagem da criança ouvinte.

<u>Procedimentos adotados na alfabetização</u>	<u>Implicações para a aprendizagem de alunos surdos</u>
- Parte do conhecimento prévio da criança sobre a língua portuguesa, explorando-se a oralidade : narrativas, piadas, parlendas, trava-línguas, rimas, etc..	- Não há conhecimento prévio internalizado; a criança não estrutura narrativas orais e desconhece o universo “folclórico” da oralidade.
- O alfabeto é introduzido relacionando-se letras a palavras do universo da criança: nomes, objetos da sala de aula, brinquedos, frutas, etc. Ex: A de abelha, B da bola, O do ovo....	- Impossibilidade de estabelecer relações letra x som; a criança desconhece o léxico (vocabulário) da língua portuguesa, já que no ambiente familiar sua comunicação restringe-se a gestos naturais ou caseiros (na ausência da língua de sinais).
- As sílabas iniciais ou finais das palavras são destacadas para a constituição da consciência fonológica e percepção que a palavra tem uma reorganização interna (letras e sílabas).	- a percepção de sílabas não ocorre já que a palavra é percebida por suas propriedades visuais (ortográficas) e não auditivas.
- A leitura se processa de forma linear e sintética (da parte para o todo); ao pronunciar seqüências silábicas a criança busca a relação entre as imagens acústicas internalizadas e as unidades de significado (palavras).	- A leitura se processa de forma simultânea e analítica (do todo para o todo); a palavra é vista como uma unidade compacta; na ausência de imagens acústicas que lhes confirmam significado, as palavras são memorizadas mecanicamente, sem sentido.

Fonte: FERNANDES, Sueli (2006), p. 7. (grifos no original)

O quadro organizado por Fernandes (*op. cit.*) enfatiza o papel determinante da consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e escrita pela criança ouvinte, em oposição ao caráter preponderantemente visual, de apropriação da língua escrita pela criança surda.

Gesueli e Góes (2005) desenvolveram um estudo longitudinal com crianças com surdez profunda, de idade entre 5 e 6 anos. A pesquisa, que focou sobretudo o ensino inicial da leitura e da escrita teve duração de cerca de dezoito meses. As pesquisadoras destacaram a capacidade exibida pelas crianças investigadas de se apoiarem na língua de sinais para se relacionarem com o português escrito. Assim, afirmam: “[...] chama a atenção o fato de que as crianças ‘transitam’ da língua de sinais para a escrita e vice-versa, numa elaboração dinâmica, em que os sinais permitem significar as possibilidades de registro do Português escrito” (*op. cit.*, p. 5). As autoras destacam ainda que crianças surdas sinalizadoras orientam sua relação com a escrita tendo por suporte a língua de sinais, que permite a “[...] interpretação do registro visual escrito” (*op. cit.*, p. 6).

Ao refletir sobre as particularidades do aprendizado da língua escrita por crianças ouvintes e surdas, Fernandes (2003) afirma se tratar de processos com características bastante distintas. Pela mediação de leitores experientes, a criança ouvinte estabelece relações significativas entre oralidade e representação escrita das palavras. Assim, torna-se capaz de evocar o som e o significado de palavras e sentenças ao perceber visualmente a escrita. No caso da criança surda, o domínio da língua escrita ocorre pelo canal visual. Ela percebe visualmente um determinado símbolo gráfico que a remete à recuperação mental do sinal também visual, em LIBRAS, e este, por sua vez, permite significar a palavra escrita. A autora afirma:

Esse aprendizado, todavia, será distinto em sua gênese daquele desenvolvido por crianças ouvintes, pois, uma vez que não haverá referenciais sonoros, os mecanismos de produção de novas significações ativas não levarão em conta a combinação de elementos fonéticos, de sílabas, enfim, das unidades menores da escrita, mas serão, desde sempre, baseados em processos analíticos de construção (FERNANDES, 2003, p. 94).

Na mesma direção, Gesueli e Góes (2005, p. 5) argumentam que a capacidade observada em crianças ouvintes de perceber, por meio de pistas visuais e sem a interferência direta do adulto, letras ou pedaços de palavras que estão contidos em palavras maiores, como, por exemplo, ARI e ARMÁRIO, apresenta-se de modo mais aguçado na criança surda. A atenção da criança surda para a língua escrita desenvolve-se de forma independente da oralidade.

Para Fernandes (2003), o surdo se apropria da língua portuguesa escrita não como um sistema alfabético, mas como um sistema ideográfico, ao qual atribui significado. A autora sugere a observação de cinco aspectos necessários à organização de um planejamento de ensino que pretenda desenvolver competências de leitura e produção escrita com surdos.

1.Contextualização visual do texto. 2. Leitura do texto em LIBRAS (ativação do conhecimento prévio de elementos lexicais, gramaticais e intertextuais). 3. Percepção de elementos lingüísticos significativos, com funções importantes no texto, relacionados a sua tipologia e estilo/registo. 4. Leitura individual / verificação de hipóteses de leitura. 5. (Re)elaboração escrita com vistas à sistematização de aspectos estruturais (FERNANDES, 2003. p. 150-151).

Algumas inferências de Gesueli e Góes (2005), possibilitadas pela análise dos dados coletados na pesquisa que desenvolveram acerca da escrita inicial da criança surda, merecem destaque:

1) Palavras que em LIBRAS se associam ao alfabeto digital, com configuração de mão correspondente à inicial do vocábulo em português, permitiram desencadear nas crianças observadas a recuperação mental da pista fornecida por sua língua de uso. Assim, quando solicitadas, as crianças registraram corretamente a inicial das palavras que se enquadravam na referida condição.

2) De forma semelhante ao que é feito pela criança ouvinte, a criança surda, em seus ensaios de produção de escrita, tende a utilizar as letras que conhece bem (geralmente as letras do próprio nome) para compor diferentes palavras, ainda que essas letras não representem, pelos padrões convencionais, as palavras pretendidas.

3) Por vezes, o emprego de letras é substituído por números, quando esses, no julgamento da criança, representam melhor a idéia que ela pretende registrar. Como exemplo, as autoras destacam o emprego do número 7 por duas crianças, precedendo as letras selecionadas para a escrita da palavra ANÃO. O símbolo datilológico A aparece na composição do sinal da palavra anão, em LIBRAS. Contudo, há indícios de que o número 7, em razão do contato com a história “Branca de Neve e os sete anões”, foi mais significativo para a representação do que a letra inicial.

4) Crianças que desenvolveram algumas técnicas de leitura labial ou de oralização utilizam tais recursos de forma complementar às tentativas de escrita, mas não como recurso principal.

Para Botelho (1998, p. 16), a garantia de uma língua por meio da qual as experiências pessoais e os conteúdos escolares possam ser compartilhados na escola é condição para que os surdos se tornem usuários competentes da língua escrita. Essa língua, na concepção da autora, só pode ser a língua de sinais.

Botelho (1998) investigou a competência em leitura e escrita de uma população de jovens surdos. Sua amostra era subdividida em sujeitos oralizados e em usuários da Língua Brasileira de Sinais. A metodologia empregada consistiu no trabalho de leitura, interpretação e reconstrução escrita de três textos. O primeiro texto foi retirado da literatura infanto-juvenil; o segundo possuía caráter jornalístico e o terceiro consistia em uma fita de vídeo com um fato narrado em LIBRAS por um surdo fluente em língua de sinais. Os sujeitos usuários de LIBRAS recebiam a tarefa de assistir à fita e produzir um texto escrito sobre seu conteúdo. Os surdos oralizados tinham acesso ao conteúdo da fita traduzida para o português oral e recebiam a incumbência de realizar a mesma tarefa solicitada aos surdos usuários de sinais.

Os resultados alcançados evidenciam um melhor desempenho em escrita por parte dos surdos oralizados. A autora atribui esse resultado a características da população amostrada e afirma que os surdos oralizados que compuseram sua amostra, em razão de especificidades dos contextos familiares, tiveram maior acesso a um ambiente alfabetizador, se comparados aos surdos usuários da língua de sinais. A autora defende que o surdo usuário da LIBRAS apresenta desempenho inferior na forma da escrita (sintaxe, ortografia), mas em conteúdo suas produções são superiores às dos surdos oralizados. Para Botelho (1998), os surdos usuários de língua de sinais têm sido penalizados pelo fato de as escolas estarem despreparadas para conduzir práticas de letramento baseadas nas necessidades dessa população. A existência de professores de surdos que não dominam a LIBRAS é apontada como um dos fatores responsáveis pelo aparente insucesso da escrita dessa população. Complementa a autora: “As escolas de surdos [...] têm ignorado que a língua de sinais é a língua que permite construir sentidos em relação à escrita e à oralidade, línguas que para os surdos se constituem como estrangeiras” (*op. cit.*, p. 109).

Botelho (1998), reafirmando sua convicção de que o bilingüismo se constitui como um caminho eficaz para levar estudantes surdos a alcançarem bom desempenho em leitura e escrita, cita a Dinamarca e a Suécia como exemplos de países bem-sucedidos na condução

dessa filosofia de ensino. A autora revela que desde o início da década de 1980 esses dois países adotaram com sucesso, a filosofia bilíngüe na educação de pessoas surdas. Para ela, adotar atitudes de valorização da leitura e da escrita, como fez a Suécia, é determinante para a formação de leitores e escritores competentes.

A leitura é um valor não apenas para os surdos – é um valor cultural na Suécia, bem como a tradição de multilinguismo. [...] O investimento maciço na leitura inclui a prática cotidiana de estabelecer pontes entre o texto escrito e a língua de sinais, mediante a tradução. [...] Os alunos têm acesso a textos variados, desde o início da escolarização. Os materiais de leitura são bastante diversificados. Muitos livros têm personagens surdos, o que contribui para uma identificação positiva em relação à surdez (BOTELHO, 1998, p. 117).

Freire (1999) apresenta uma proposta de reestruturação curricular para o Instituto Nacional de Educação de Surdos¹⁵ (INES) tendo por meta a superação dos problemas de aprendizagem de leitura e escrita, tão presentes na formação escolar do alunado surdo. Tal proposta resultou da necessidade de que o INES apontasse soluções para o insucesso vivenciado pelos surdos em suas histórias de escolarização, particularmente nas vivências com a língua escrita. Metodologicamente assumiu-se a condução do ensino de português escrito como segunda língua, focando a leitura e a produção escrita sem recorrer à oralidade. A orientação central apresentada por Freire (1999) consiste no reconhecimento da língua de sinais como primeira língua, por meio da qual, todos os conteúdos escolares seriam, necessariamente, trabalhados e, ainda, como suporte necessário à aprendizagem da língua portuguesa escrita como segunda língua.

No caso específico da aprendizagem de uma segunda língua, o aprendiz contribui de maneira decisiva para a tarefa de aprender a partir de seu conhecimento sobre sua primeira língua, seu pré-conhecimento do mundo e dos tipos de texto com os quais está familiarizado (FREIRE, 1999, p. 29).

Constatando-se que parte expressiva dos professores não são suficientemente fluentes em língua de sinais para ministrar aulas sobre temas de maior complexidade científica, sugere-se preencher a lacuna por meio dos serviços de intérpretes de língua de sinais. Outra orientação a ser destacada é a necessidade de adoção de textos que tratem de conteúdos familiares aos aprendizes. “A verdade é que o aprender se torna uma tarefa quase intransponível quando o aprendiz tem que enfrentar problemas de vocabulário, morfologia e sintaxe em um texto sobre um assunto que ele desconheça” (*op. cit.* p. 30).

¹⁵ O INES, sediado no Rio de Janeiro, é uma instituição educacional de referência na área da surdez. É a primeira escola brasileira criada para o atendimento de alunos surdos. A história do INES representa a história da educação dos surdos no Brasil.

Enfim, Freire (1999) entende que a competência comunicativa do sujeito, determinada pelos conhecimentos sistêmico, de mundo e de organização textual, está sempre ancorando seu movimento de significação de novos conteúdos. Decorre daí a necessidade de explicitar e alinhar, ao longo das atividades de ensino, os elementos que definem a competência comunicativa do sujeito.

Karnopp (2004) defende que a educação de surdos contemple os direitos dos alunos e respeite as conquistas legais da comunidade surda, e para isso invoca a Lei Federal nº 10.436, de 24/04/02, que dispõe sobre o direito inalienável do surdo ao uso da Língua Brasileira de Sinais. Para a autora, o domínio dos sinais e da escrita do português é condição necessária para uma participação plena do surdo no espaço escolar.

[...] o acesso à palavra (em sinais e na escrita) é traduzido como uma forma de acesso das pessoas ao mundo social e lingüístico, sendo condição mínima e necessária para que o aluno possa participar efetivamente da aula, entendendo e fazendo-se entender (KARNOPP, 2004, p. 106).

Para Costa (2003), ao escrever a língua portuguesa, o surdo se apóia em sua língua de sinais ou no que ela denomina “[...] língua utilizada na comunicação face a face” (COSTA, 2003, p. 99). Esse mecanismo, segundo a autora, faz com que o português escrito pelo surdo assumira estrutura sintática semelhante à estrutura de sua língua de uso; contudo, à medida que o surdo tem acesso ao ensino do português escrito, as marcas da primeira língua tendem a ceder espaço para a estruturação adequada da escrita em português. Para ilustrar sua tese, Costa (2003) cita a pesquisa desenvolvida por Valentine (1995) sobre a apropriação da escrita por surdos em rede telemática. Tal pesquisa procura demonstrar que a escrita do português pelos surdos passa por três estágios: o do emprego indiscriminado da sintaxe da LIBRAS, um estágio intermediário, no qual as estruturas das duas línguas se alternam, e o estágio final, quando a estrutura do português prevalece.

[...] na fase inicial do processo aparecem predominantemente características de LIBRAS na escrita; à medida que o sujeito avança no processo, traços de LIBRAS se mesclam com traços do Português; com o avanço gradativo do processo, as construções vão se aproximando cada vez mais do Português (COSTA, 2003, p. 100).

Costa (2003) destaca, ainda, que só o ensino formal do português escrito permitirá ao surdo o seu uso, visto que a aquisição de uma língua escrita não ocorre de forma natural, como parte

do processo evolutivo do homem. Com relação às especificidades da língua escrita, a autora afirma:

Esta não pode ser considerada como parte do desenvolvimento natural do homem, uma vez que existem culturas ágrafas no mundo. [...] Sendo assim, não pode prescindir do desenvolvimento cultural e da educação formal. Neste sentido, não é demais acentuar que se existe uma faculdade do homem para a linguagem, esta só se realiza em interação com fatores ambientais, integrantes de um determinado universo sociocultural (COSTA, 2003, p. 103-104).

Brochado (2003) se propôs a investigar de que forma crianças surdas de 2ª, 3ª e 4ª séries do ensino fundamental, entre oito e onze anos, usuárias da LIBRAS, apropriam-se da escrita sem recorrer à oralidade. Os doze sujeitos por ela investigados eram surdos pré-linguais, filhos de pais ouvintes. Em seus procedimentos metodológicos, a autora (2003) adotou a técnica da videogravação, registrando episódios nos quais os sujeitos produziam diferentes tipos de texto¹⁶. Após análise minuciosa do material coletado, Brochado (2003) concluiu que as crianças surdas se mostraram capazes de se apropriar do português escrito sem passar pela oralidade.

[...] os surdos são capazes de se apropriarem de uma segunda língua, ao escreverem textos com sentido, sem apoio da oralidade. [...] os aprendizes surdos demonstraram, pelos textos produzidos, encontrarem-se em estágios de apropriação da escrita da Língua Portuguesa (L2); alguns com usos muito satisfatórios da escrita da Língua Portuguesa (BROCHADO, 2003, p. 311).

Para o desenvolvimento de seu estudo, Brochado (2003, p.312) adota o conceito de interlínguas e, dessa forma, pressupõe “[...] a existência de uma estrutura psicológica latente no cérebro que é acionada no processo de aprendizagem de L2.” Por tal entendimento, o aprendiz é capaz de melhorar seu desempenho na segunda língua (L2) à medida que se apropria das regras próprias dessa língua-alvo, explicitadas por meio do emprego da primeira língua (L1). A autora destaca ainda que os surdos, embora, possam alcançar níveis eficientes de uso do português escrito,

¹⁶ Na análise dos dados registrados, a autora contou com a participação de Ronice M. Quadros, linguísta proficiente em LIBRAS e de competência acadêmica reconhecida na área de estudos da surdez. A contribuição de Quadros foi avaliar o nível de proficiência dos alunos investigados, bem como de suas professoras ouvintes e instrutores de sinais. Na avaliação constatou-se que os sujeitos apresentavam fluência em LIBRAS compatível à faixa etária em que se encontravam; que os instrutores surdos eram indiscutivelmente fluentes, e que algumas professoras ouvintes se apoiavam fortemente na Língua Portuguesa para a construção de estruturas em língua de sinais.

[...] serão sempre estrangeiros no uso do Português e que muitas de suas construções são próximas das de um falante não nativo. Isso se dá principalmente em relação ao uso de conectivos, preposições, conjunções e outros elementos colocados de forma inadequada por quem não tem vivência na língua (BROCHADO, 2003, p. 314).

Sánchez (1999), denunciando as práticas de reabilitação da surdez possibilitadas pelo avanço tecnológico e materializadas nos aparelhos auditivos móveis e, mais recentemente, nos aparelhos de implante coclear, caracteriza o século XX como, historicamente, um período perdido para os surdos. Afirma, que as metas fixadas para a educação de crianças ouvintes e surdas não são as mesmas. Enquanto a educação do ouvinte vislumbra o desenvolvimento de cidadãos instrumentalizados com saberes básicos, contemplados pelo uso eficiente da escrita e do pensamento lógico-matemático, a educação dos surdos não tem caminhado nesse mesmo sentido, e ainda sofre os efeitos do ideário da educação oralista, fortemente arraigado nas políticas educacionais e nas práticas pedagógicas cotidianas.

En efecto, los sordos egresados del sistema escolar no dominan la lengua escrita ni se desempeñan eficazmente en las áreas que exigen niveles avanzados de razonamiento lógico-matemático, no poseen las capacidades cognoscitivas que les permitirían incorporarse como ciudadanos de primera categoría al mercado laboral...No hay sordos que se desempeñen en las primeras líneas, en posiciones de liderazgo en la sociedad global, que impulsen avances creativos. Si hay sordos que copian, que remedan, que repiten, y un coro de oyentes que los aplauden, haciéndoles creer que todo está bien. Y no. La educación de los sordos es una fraude, una enorme y perdurable fraude. Una mentira de la que aún no nos hemos librado a pesar de habernos sacudido – en apariencia – el yugo del oralismo. Porque todavía están internalizadas muchas de sus premisas, y la educación en estas condiciones no es una educación para humanosordos sino para gentes a las que irremediamente les falta el oído... (SÁNCHEZ, 1999, p. 36).¹⁷

Para Sánchez, a condição – vivida pela maioria das crianças surdas (cerca de 90%) – de não compartilhar espontaneamente a língua oral de seus pais ouvintes coloca essas crianças em condição desvantajosa em relação às ouvintes. Os pais ouvintes de filhos surdos não são, em sua maioria, capacitados para suprir as necessidades de apoio escolar de seus filhos. Destarte,

¹⁷ “Com efeito, os surdos saídos do sistema escolar não dominam a língua escrita nem se desempenham de forma eficaz nas áreas que exigem níveis avançados de raciocínio lógico-matemático, não possuem as capacidades cognitivas que lhes permitiriam se incorporar como cidadãos de primeira categoria ao mercado de trabalho... Não há surdos que se desempenhem nos primeiros lugares, em posições de liderança na sociedade global, que impulsionem avanços criativos. Há sim surdos que copiam, que remedam, que repetem, e um coro de ouvintes que lhes aplaudem, fazendo-lhes crer que tudo está bem. E não está. A educação dos surdos é uma fraude, uma enorme e duradoura fraude. Uma mentira da qual ainda não nos livramos apesar de haveremos sacudido – aparentemente – o jugo do oralismo. Porque ainda estão internalizadas muitas de suas premissas, e a educação nessas condições não é uma educação para humanos surdos e sim para pessoas às quais irremediavelmente falta o ouvido...”.

caberia à escola a responsabilidade pelo ensino tanto dos conteúdos escolares formais como da primeira língua da criança surda. Ora, assumir o ensino da primeira língua exige, além do ensino dos conceitos, assumir igualmente o ensino de conhecimentos elementares veiculados nas interações verbais espontâneas. Tais conhecimentos são comumente apreendidos por crianças ouvintes ou por crianças surdas filhas de pais surdos usuários de língua de sinais, nas interações linguísticas estabelecidas espontaneamente no espaço familiar. “La escuela de sordos tiene que darle al niño sordo lo que no puede darle la familia, hacerse responsable de eso, y darles un alivio a los padres que no son ni pueden ser maestros de niños sordos, como no pudieron ser antes logopedas”¹⁸(SÁNCHEZ, 1999, p. 37).

Sánchez (1999) denuncia o desperdício de tempo cometido pela escola de surdos no ensino do que ele considera uma alfabetização impossível. Como encaminhamento prático sugere que o tempo diário de permanência do aluno surdo na escola seja estendido. Todavia adverte que todos os esforços serão nulos enquanto os alunos surdos, desde a mais tenra idade, não estiverem inseridos num ambiente em que a língua de sinais seja compartilhada com seus professores ouvintes.

Três condições são apontadas por Sánchez (*op.cit*) como necessárias para que qualquer aprendiz possa conquistar o *status* de leitor e escritor: o desenvolvimento normal da linguagem, o desenvolvimento normal da inteligência, e, a imersão em práticas sociais da língua escrita. Em uma análise objetiva, o autor afirma que a escola não tem assegurado aos surdos filhos de ouvintes um desenvolvimento normal da linguagem. Tal situação resulta tanto do tempo limitado de permanência da criança surda na escola como da falta de domínio da língua de sinais por parte dos educadores. Em decorrência do não-atendimento a essa primeira condição, também o desenvolvimento da inteligência da criança surda fica comprometido. O autor afirma a existência de uma estreita relação entre aprendizagem e desenvolvimento da linguagem. A terceira e última condição apresentada pelo autor, a imersão em práticas sociais de língua escrita, torna-se inócua caso as duas condições anteriores não estejam plenamente satisfeitas.

¹⁸ “A escola de surdos precisa dar à criança surda o que a família não pode, fazer-se responsável por isso, e dar um alívio aos pais que não são nem podem ser professores de surdos, como não puderam ser antes terapeutas da fala”.

De acordo com tal raciocínio, o domínio da leitura e da escrita permanece como um conteúdo inalcançável para o aluno surdo. Assim, no entendimento de Sánchez, esse objetivo educacional deveria, pelo menos momentaneamente, deixar de ser uma obsessão para os educadores de surdos, que poderiam direcionar seus esforços para a concretização de objetivos que, por coerência, deveriam anteceder as habilidades de leitura e escrita.

Talvez si los docentes entienden en qué consiste la adquisición de la lengua escrita, como se hacen lectores competentes quienes lo son, puedan desviar su atención de la enseñanza de las letras y que liberándose del morboso afán de enseñar a leer como si se tratase de una prenda, como un criterio de la hominización de sus alumnos, les pongan cuidado a las dos condiciones anteriores, sin las cuales no habrá posibilidad de aprendizaje de la lectura y la escritura, y paralelamente, dispongan de una manera diferente la atención educativa, abran un nuevo currículo para que la escuela de sordos cumpla con los cometidos que lamentablemente ignora, y que serían su razón de ser. Entre éstos, de manera prioritaria, está la formación de lectores y escritores autónomos y críticos. (SÁNCHEZ, *op. cit.* p. 43-44)¹⁹

Para Vygotsky (2000), o ensino da linguagem escrita precisa superar os aspectos meramente técnicos e enfatizar o uso racional do sistema de escrita. É preciso que a condução do ensino da língua escrita se converta, verdadeiramente, para o aprendiz, na apropriação de um sistema completo de linguagem. Tal sistema é para a criança ouvinte, inicialmente, uma forma indireta de simbolização, pois pela escrita a criança evoca os sons das palavras, que, por sua vez, simbolizam os objetos e fatos do mundo real. À medida que ela passa a dominar plenamente o sistema da escrita, este se converte em um simbolismo de primeira ordem, já que passa a remetê-la diretamente aos significados do mundo real. O percurso para a criança surda chegar ao domínio da escrita, acredita Vygotsky, é bastante diferente daquele experimentado pela criança ouvinte. Da mesma forma, a função assumida pelo sistema da escrita possui características marcadamente distintas.

Em alguns aspectos, Vygotsky (2000) fornece argumentação teórica que confirma as proposições dos autores que defendem o ensino da escrita do português para o surdo alicerçado na LIBRAS, particularmente no que se refere à possibilidade de conduzir o ensino

¹⁹ “Talvez se os docentes entendessem em que consiste a aquisição da língua escrita, como se fazem leitores competentes como eles são, pudessem desviar sua atenção do ensino das letras e que se libertando do doentio afã de ensinar a ler como se se tratasse de uma virtude, como um critério para a humanização de seus alunos, teriam mais cuidado com as duas condições anteriores, sem as quais não haverá possibilidade de aprendizagem da leitura e da escrita, e paralelamente, direcionariam de uma maneira diferente a atenção educativa, abririam um novo currículo para que a escola de surdos cumprisse com os encargos que lamentavelmente ignora, e que seria sua razão de ser. Entre estes, de maneira prioritária, está a formação de leitores e escritores autônomos e críticos.”

da escrita de forma independente da oralidade. Assim, Vygotsky, que em 1930²⁰ assumira a defesa da necessidade de a educação de surdos recorrer à língua de sinais para assegurar o desenvolvimento adequado da linguagem e do pensamento das crianças surdas, em 1931 sugere a apropriação da escrita pela criança surda, como simbolismo de primeira ordem, ou seja, que a escrita do surdo não deveria se apoiar na língua oral. Antes, por meio do aprendizado da escrita, a criança surda deveria sistematizar sua linguagem. Dessa forma, a escrita representaria para a criança surda o que a oralidade representa para a ouvinte. Para o autor, essa apropriação é possível por ser a escrita um sistema de linguagem com características próprias, e não necessariamente dependente da oralidade.

Hasta la fecha se ha menospreciado la peculiaridad del desarrollo del lenguaje escrito de los sordomudos y es probable que el error funesto de toda la enseñanza del lenguaje de los sordomudos se deba a que les enseñan primero el lenguaje oral después el escrito, cuando debe ser al revés. La forma fundamental del lenguaje, su índole simbólica de primer orden para el niño sordomudo debe ser el lenguaje escrito. Debe aprender a leer y escribir igual que nuestro hijo aprende a hablar; su lenguaje oral debe estructurarse como la lectura de lo escrito. El lenguaje escrito entonces, se convierte en el pilar fundamental del desarrollo verbal del niño sordomudo. Si le enseñamos el lenguaje escrito, y no sólo el caligráfico, podrá llegar a etapas superiores de desarrollo, a las cuales nunca llegará a través de su relación con otros hombres, pero puede llegar sólo a través de la lectura (VYGOTSKY, 2000, p. 205).²¹

2.1.2.2 A Neuropsicologia Cognitiva e um projeto para formar surdos leitores e escritores.

Educadores respaldados em resultados de pesquisas da neuropsicologia cognitiva sugerem que a Escrita Visual Direta dos Sinais (EVDS), internacionalmente conhecida como sistema *sign writing*, é uma alternativa viável para que os surdos possam dominar, efetivamente, um sistema de escrita significativo para eles. Defendem que “[...] o bilingüismo é mais pleno quando permite aos surdos aprender a ler e escrever nas duas línguas: a LIBRAS, por meio de

²⁰ Em texto sobre a educação de surdos, no livro: VYGOTSKY, L. S. Obras Esgogidas – tomo V – Fundamentos de Defectologia. Madrid: Visor Dis., 1997 – o autor expõe claramente o entendimento acerca da relevância da Língua de Sinais na educação de alunos surdos, conforme discutido no capítulo introdutório deste trabalho.

²¹ “Até o momento tem se menosprezado a peculiaridade do desenvolvimento da linguagem escrita dos surdos-mudos e é provável que o erro fundamental de todo o ensino da linguagem dos surdos-mudos se deva a que lhes ensinam primeiro a linguagem oral e depois a escrita, quando deveria ser o contrário. A forma fundamental da linguagem, seu caráter simbólico de primeira ordem para a criança surdo-muda deve ser a linguagem escrita. Deve aprender a ler e escrever como nossos filhos aprendem a falar; sua linguagem oral deve estruturar-se como a leitura da escrita. A linguagem escrita então se converte na estrutura fundamental do desenvolvimento verbal da criança surdo-muda. Se lhe ensinamos a linguagem escrita e não apenas a caligrafia, poderá chegar a etapas superiores de desenvolvimento, as quais nunca chegará através de sua relação com outros homens, mas pode chegar somente através da leitura”.

sistemas visuais diretos como *Sign Writing*, e o Português, por meio da escrita alfabética tradicional” (CAPOVILLA ; RAPHAEL, 2001, p.33).

A criança ouvinte em seus contatos iniciais com a língua escrita formula hipóteses sobre as relações existentes entre as palavras ouvidas e os símbolos gráficos que as representam. Para Capovilla ; Raphael (2001), esse período de descobertas e estabelecimento de relações tem seu ápice no momento em que, apoiada por um mediador competente, a criança chega ao estágio alfabético do desenvolvimento da escrita e passa a buscar para cada fonema o grafema correspondente. O domínio do sistema alfabético permite ao seu usuário a representação e a leitura de palavras conhecidas, bem como de palavras desconhecidas ou inventadas. Por essa via, a criança brasileira descobre que o português escrito representa a pauta sonora da língua portuguesa oral, de tal modo que cada som emitido pelos órgãos fonadores pode ser representado por um ou mais grafemas que, combinados, representam palavras, frases, textos – enfim, idéias.

[...] a escrita alfabética do Português permite à criança ouvinte ler por decodificação grafofonêmica, já que o alfabeto é feito para transcrever os sons da fala. Decodificando, isto é, ampliando as regras de correspondência entre grafemas e fonemas, a criança ouvinte consegue converter o texto em fala. Como a mecânica da leitura alfabética consiste na conversão de letras em sons, ela evoca diretamente os sons das palavras faladas com que a criança ouvinte pensa e se comunica. Assim, a escrita alfabética é um veículo muito eficaz do pensamento do ouvinte (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001, p. 1497).

Os pesquisadores envolvidos com a sistematização do *Sign Writing* para a LIBRAS defendem a idéia segundo a qual a escrita alfabética, sistema próprio para a representação escrita das línguas orais, é inadequada para a criança surda usuária de língua de sinais, pois, para dominá-la, precisaria se submeter à memorização mecânica das inúmeras combinações possíveis das letras que compõem as palavras em diferentes textos e contextos. “Como a mecânica do código (*alfabético*) só é capaz de produzir a fala interna, mas não a sinalização interna, a escrita acaba consistindo, para o surdo, num agregado complexo e mudo de traços visuais, cuja relação arbitrária com as coisas precisa ser aprendida por memorização descontextualizada e artificial” (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001, p. 1498). Prosseguem explicando o desempenho insuficiente da comunidade surda escolarizada em leitura alfabética:

Só quando os sinais lexicais de sua língua puderem ser produzidos naturalmente pela atividade de leitura, assim como as palavras da língua falada são produzidas naturalmente pela escrita alfabética do ouvinte, é que o Surdo poderá prescindir da necessidade de

memorizar um número constrangedor de relações arbitrárias que, pelo próprio tamanho, embota o desenvolvimento médio de leitura, limitando-o ao nível da quinta série do ensino fundamental (*op. cit.* p. 1506).

Por entenderem que a escrita deve ser para seu usuário uma ferramenta eficiente para a representação do pensamento e das mais diversas informações, os autores sintonizados com as pesquisas da neuropsicologia cognitiva defendem que esta deve estar estreitamente relacionada com a forma pela qual o sujeito processa as informações. Nessa direção, Capovilla e Raphael (2001) consideram que a língua falada oferece melhor suporte à escrita alfabética do que a língua de sinais. Em outros termos, para os autores, a possibilidade de levar o aluno a conquistar a fluência em leitura e escrita alfabética seria maior se ele dominasse a oralidade. Assim, a possibilidade de representar pela escrita os movimentos fonoarticulatórios utilizados na articulação das palavras seria maior do que a de representar pela escrita alfabética idéias formuladas na LIBRAS. Por tal raciocínio, se a escola se propõe a ensinar a escrita alfabética como primeira língua escrita para o surdo, melhor seria se ele pudesse buscar apoio em um conhecimento já sedimentado do português oral.

A conclusão aberta e franca, apontada pela nossa pesquisa, é que o melhor sistema para ancorar a escrita alfabética do Surdo é a língua falada, e não a Língua de Sinais. Não surpreendentemente, as pessoas Surdas que são fluentes em leitura labial e em articulação da fala têm melhores níveis de leitura e escrita do que as pessoas Surdas que apenas sinalizam. Assim, qualquer recurso que auxilie a leitura labial e a articulação tende a produzir uma melhora no desempenho de leitura e escrita alfabéticas (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001, p. 1542).

É preciso considerar que a história da educação dos surdos, marcada por 100 anos de oralismo, não confirma o entendimento de que o ensino da oralidade ao surdo assegura o aprendizado da escrita do português. Ao contrário disso, parte expressiva dos surdos egressos da escola oralista exibe uma escrita desprovida de forma e conteúdo.

Não obstante, considerando as inúmeras dificuldades de apropriação pelo surdo de uma língua oral quanto de um sistema escrito de representação de sons da fala como primeira língua escrita, Capovilla e Raphael (2001) sugerem que ao surdo seja propiciada a escrita de sua própria língua. Para eles, o sistema *sign writing* se apresenta como um instrumento a serviço do funcionamento cognitivo do surdo, de tal forma que este pode se beneficiar da representação escrita de sua língua da mesma forma que o ouvinte se beneficia da escrita alfabética. Assim, para alcançar a escrita do português o surdo teria como conhecimento de base uma primeira língua escrita: a escrita visual direta dos sinais. O aprendizado do

português escrito seria, então, um objetivo posterior a ser alcançado na educação dos surdos. O objetivo imediato, por essa argumentação, seria o aprendizado da representação escrita da LIBRAS.

Marianne Rossi Stumpf, pesquisadora surda brasileira, define as características fundamentais do sistema *sign writing*:

O sistema SignWriting que representa as unidades gestuais fundamentais, suas propriedades e relações tem como ponto de partida a língua de sinais dos surdos. É um sistema notacional de características gestuais das línguas de sinais. Ele representa unidades gestuais, e não unidades semânticas, por isso pode ser aplicado a qualquer língua de sinais dos surdos. Na verdade já é usado em mais de 30 países (STUMPF, 2004, p. 147).

Stumpf (2004) observa que parte expressiva da comunidade acadêmica ligada à surdez acaba se contentando com avanços insuficientes na educação de sujeitos surdos. Entre as condutas adotadas que podem ser computadas como ganhos, mas que no entendimento da autora não respondem integralmente às necessidades da comunidade surda, destacam-se: a adoção precoce da língua de sinais na educação das crianças surdas em processo de escolarização; a habilitação em língua de sinais dos professores ouvintes que atuam na área da surdez e, finalmente, a adequação de metodologias visando ao ensino do português escrito para estudantes surdos.

Segundo Stumpf (2004), a educação dos surdos carece da implementação de condutas verdadeiramente transformadoras. Suas proposições estão pautadas no entendimento de que, tal como preconizam as “[...] investigações psicogenéticas do aprendizado da escrita e da leitura” (*op.cit.* p.143), a criança precisa assumir um papel ativo em seu processo de aprendizagem. Em relação ao ensino da leitura e escrita, a autora é incisiva em afirmar que a primeira língua escrita da criança surda deve ser a escrita visual direta dos sinais, ou seja, a representação escrita dos sinais de sua língua. Ela reconhece a necessidade do aprendizado da língua escrita majoritária do país como recurso para o surdo melhor exercer suas atividades profissionais e sociais. No entanto, insiste que o aprendizado de uma segunda língua pelo surdo deve ter por suporte o aprendizado de sua própria língua escrita.

A criança vai à escola principalmente para aprender a ler e escrever. É coerente que a criança que usa a língua de sinais possa aprender a ler e escrever nessa mesma língua, assim vai aperfeiçoar sua comunicação e a partir do conhecimento consistente de sua primeira língua, poderá aprender uma segunda língua, no caso do surdo, o português escrito. Lhe é muito

necessário, pois é a língua de seu país que vai lhe permitir exercer melhor sua cidadania e participação laboral (STUMPF, 2004, p. 145-146).

Para Stumpf (2004), a capacidade de leitura e escrita confere ao sujeito a possibilidade de reflexão até mesmo sobre a própria língua. A pesquisadora adverte sobre a necessidade de as escolas de surdos contemplarem o ensino do *sign writing* em seus currículos. Além de entender que a EVDS se constitui um importante instrumento para o acesso ao conhecimento e para a organização do pensamento do surdo, a pesquisadora afirma que o domínio desse sistema de escrita facilita ao surdo o aprendizado do português escrito: “A aquisição da escrita em sinais vai funcionar como suporte para a aprendizagem do português escrito” (*op. cit.* p. 158).

Stumpf (2004) relata uma investigação realizada com alunos surdos da 2ª série do ensino fundamental na qual desenvolve um projeto de alfabetização pelo sistema Escrita Visual Direta dos Sinais (EVDS). Neste projeto, as aulas de Escrita Visual Direta dos Sinais eram ministradas em momentos específicos, duas vezes por semana, tendo cada aula a duração de uma hora, aproximadamente. Materiais escritos coletados nas referidas aulas revelam tentativas espontâneas dos alunos de representar em sinais o conteúdo de histórias que lhes haviam sido contadas em LIBRAS pela professora. Para Stumpf (2004), crianças usuárias de LIBRAS, mesmo imersas em um programa de alfabetização em português, tendem, em suas tentativas iniciais de escrita, a representar graficamente sua língua de sinais. “[...] a criança está sendo alfabetizada em português, mas representa também sua língua de sinais de uma forma espontânea” (*op. cit.* p. 152).

Na condução do projeto de Escrita Visual Direta dos Sinais (EVDS), as crianças são postas em contato com o sistema *sign writing* por meio de legendas de fotos, livros infantis já traduzidos e jogos de dominó, em que a criança precisa unir o objeto à escrita no sistema em aprendizagem, ou ainda registrar em EVDS diálogos estabelecidos em LIBRAS. Num momento inicial, as crianças aprendem a escrever de forma manuscrita os símbolos gráficos da EVDS. O passo seguinte é usar no computador o programa *sign writer*.

Segundo Stumpf (2004), aprender a forma manuscrita da escrita de sinais é, em certo sentido, uma aprendizagem relativamente difícil e desafiadora, em razão de esse sistema ser restrito ao espaço de sala de aula. O traçado do sistema alfabético se torna menos penoso,

provavelmente, por causa da familiaridade que, desde muito cedo, a criança estabelece com ele, por meio da ostensiva exposição a materiais escritos: placas, *outdoors*, panfletos, livros, revistas, jornais, propagandas em TV, entre outros. Para Stumpf, a despeito da dificuldade inicial experimentada no traçado da EVDS, tal aprendizado oportuniza a reflexão sobre a adequada configuração de mão necessária à produção de cada sinal. Isso porque o sistema representa os diferentes sinais que compõem as línguas de modalidade espaço-visual, exigindo, para sua escrita, precisão na representação da fonologia própria da língua.

Stumpf (2004) julga que a criança surda manifesta certa tendência a representar sua língua de sinais por meio do registro do movimento. É importante observar que as crianças por ela observadas eram participantes do projeto de leitura e escrita no sistema *sign writing*. Dessa forma, o contato com tal sistema de escrita pode ter sido responsável por impulsionar as manifestações observadas pela pesquisadora.

A despeito do entendimento de que, supostamente, a oralidade daria ao surdo as chaves de acesso ao mundo da escrita alfabética, cumpre considerar que a conquista de uma oralidade fluente pelo surdo é praticamente um mito: no passado, idealizado por muitos; atualmente, desconsiderado por tantos outros; todavia, no passado e no presente, de fato, alcançado por poucos. Destarte, pela via da oralização, o português escrito continua se apresentando como um conteúdo de difícil acesso aos surdos, na mesma proporção em que seu ensino prossegue desafiando os educadores da área. Reflexões dessa ordem fazem pesquisadores da neuropsicologia cognitiva afirmar, cada vez com maior convicção, que a escrita visual direta dos sinais é o caminho mais coerente para conferir ao surdo a condição efetiva de leitor e escritor.

2.2 O papel da linguagem na constituição dos processos mentais da criança surda.

O acompanhamento e estudo do desenvolvimento inicial de uma criança surda pré-lingual põe em evidência, para o observador, o papel fundamental que a linguagem ocupa no desenvolvimento humano. A privação do sentido da audição, imposta pela surdez, permite ao pesquisador a verificação dos caminhos percorridos pela criança sem que esta se beneficie de informações sonoras.

O resultado mais plausível da privação da informação sonora, na tenra infância, é o estabelecimento de transtornos de ordem intelectual, social e emocional. A constatação da frequência com que tais transtornos afetam a criança surda torna compreensível que, durante séculos tenha se sustentado o paradigma segundo o qual o saber resulta do ouvir²². A ruptura desse paradigma só se tornou possível, para a psicologia, quando se verificou que a conquista de uma língua que se materializava pela imagem, e não pelo som, atua na criança surda como o recurso de compensação necessário à superação dos transtornos impostos pela surdez.

Ora, a criança surda pré-lingual, que convive em um grupo social de usuários de língua oral, não consegue se apropriar espontaneamente de uma língua. Essa impossibilidade de se apropriar de uma língua de base oral-auditiva impossibilita ao surdo interpretar a própria existência, os elementos e os fenômenos com os quais precisa conviver. Tal condição, imposta pela ausência de uma língua, impõe transtornos ao psiquismo da criança surda. Em contrapartida, uma criança surda que convive, desde seus primeiros contatos sociais, com usuários de língua de sinais tem seu desenvolvimento de linguagem preservado e suas funções mentais se desenvolvem em ritmo e competência semelhantes aos de crianças ouvintes.

Nessa direção, Schaff (1964, p. 161) observa:

[...] os sábios soviéticos afirmam, antes de tudo, que uma criança privada da faculdade da palavra em consequência de uma enfermidade, e à qual não se transmite um sistema qualquer de sinais, está condenada a uma enfermidade mental durável. Trata-se de indivíduos que, afora a sua surdez ou cegueira, são normais e potencialmente capazes de atingir um nível intelectual, por vezes muito elevado. [...] também provaram que, transmitindo um sistema de sinais a uma criança ferida de surdez e de cegueira – sistema que consiste na transposição da linguagem sonora para a linguagem tátil –, levamos a criança a franquear um passo decisivo, que transforma em realidade as suas possibilidades de desenvolvimento.

Para Luria e Yudovich (1985) está na linguagem a chave para a compreensão e explicação do desenvolvimento intelectual inicial. O conhecimento construído pelos homens no transcurso da vida das sucessivas gerações é disponibilizado para a criança por meio da linguagem. Desde os meses iniciais da vida de um bebê a linguagem atua como uma eficiente ponte entre o novo ser e o mundo do conhecimento. A dimensão individual da experiência infantil é

²² A esse respeito Capovilla e Raphael (2001, p. 1480) afirmam: “No século IV a. C., Aristóteles supunha que todos os processos envolvidos na aprendizagem ocorressem através da audição (...). Na Idade Média, supunha-se que os Surdos não teriam acesso à salvação, já que (...) a fé provém do ouvir a palavra de Cristo (...). Mesmo nos séculos XVIII e XIX, filósofos da linguagem continuavam a disseminar a idéia de que o Surdo seria incapaz de aprender e pensar.”

insuficiente para levar a criança a formas sofisticadas de compreensão da realidade circundante. Quando o adulto interage verbalmente com a criança, transmitindo-lhe significados e conceitos, ele influi de forma decisiva no desenvolvimento infantil. Sobre o papel fundamental da linguagem os autores afirmam:

A linguagem, que encerra a experiência de gerações, ou da humanidade, falando num sentido mais amplo, intervém no processo do desenvolvimento da criança desde os primeiros meses de vida. Ao nomear os objetos e definir, assim, as suas associações e relações, o adulto cria novas formas de reflexão da realidade na criança, incomparavelmente mais profundas e complexas do que as que ela poderia formar através da experiência individual. Todo este processo da transmissão do saber e da formação de conceitos, que é a maneira básica com que o adulto influi na criança, constitui o processo central do desenvolvimento intelectual infantil (LURIA; YUDOVICH, 1985, p. 11).

Para esses psicólogos soviéticos não é apenas o conteúdo da atividade consciente da criança que se modifica pela interação verbal com os adultos, mas também a forma de funcionamento dessa atividade mental é transformada. Nessa direção afirmam os autores:

A intercomunicação com os adultos tem esse significado decisivo, porque a aquisição de um sistema lingüístico supõe a reorganização de todos os processos mentais da criança. A palavra passa a ser assim um fator excepcional que dá forma a atividade mental, aperfeiçoando o reflexo da realidade e criando novas formas de atenção, de memória e de imaginação, de pensamento e de ação. (LURIA; YUDOVICH, 1985, p. 11)

Luria e Yudovich (1985) fazem referência a modificações verificadas nos “processos perceptivos” de pessoas surdas, decorrentes do que eles chamam de “fala subdesenvolvida”. Para os autores, tais alterações não se relacionam diretamente à privação do sentido da audição e à ausência da fala, mas sim, ao impedimento circunstancial de estabelecer interações verbais. Os autores argumentam:

O surdo-mudo, a quem não se ensinou a falar, indica objetos ou ações com um gesto e é incapaz de abstrair a qualidade ou ação do próprio objeto, incapaz de formar conceitos abstratos, de sistematizar os fenômenos do mundo exterior, com ajuda dos sinais abstratos proporcionados pela linguagem e que não são normais a experiência visual adquirida na prática (LURIA; YUDOVICH, 1985, p. 22).

É preciso que a argumentação dos autores seja cuidadosamente explorada para que se possa extrair dela sua real contribuição acerca das possibilidades do desenvolvimento lingüístico e intelectual de pessoas surdas. Assim, a referência aos surdos aos quais “não se ensinou a falar” poderia, a partir das evidências sobre a complexidade das línguas de sinais, atualmente difundidas pelos estudos lingüísticos, ser interpretada como uma referência a surdos que não adquiriram uma língua, seja na modalidade oral, seja na gestual. É preciso ainda que na leitura

do texto se estabeleça a diferença entre “experiência visual adquirida na prática” e experiência visual decorrente da apropriação de uma língua espaço-visual e de todos os conceitos por ela possibilitados.

Sobre o *status* alcançado pelas línguas de sinais, particularmente pela LIBRAS, de ser capaz de cumprir todos os papéis fundamentais de uma língua estruturada – de forma semelhante ao que fazem as línguas orais – assumindo a condição de linguagem verbal, Fernandes (s/d) esclarece:

Por ser um sistema lingüístico autônomo, organizada do ponto de vista lexical (vocabulário), gramatical (regras de funcionamento) e funcional (regras de uso) a Libras apresenta as características pertinentes às linguagens orais. Ou seja, como a oralidade e a escrita, ela se caracteriza como um tipo de linguagem verbal (FERNANDES, s/d, mimeo).

Para Luria e Yudovich (1985) a melhor forma de estudar o papel da linguagem na formação dos processos mentais é a realização de estudos de caso com crianças que apresentem atraso no desenvolvimento da linguagem. Sobre essa forma de condução da investigação os autores afirmam:

Nestes casos, a aquisição artificialmente acelerada da linguagem pode conduzir, não só ao enriquecimento da atividade verbal, como também a uma reorganização essencial do desenvolvimento mental geral da criança (LURIA; YUDOVICH, 1985, p. 26-27).

Na opinião dos autores, casos de gêmeos que apresentam atraso no desenvolvimento verbal são particularmente esclarecedores para os fins da pesquisa psicológica. Eles desenvolveram uma investigação com dois irmãos gêmeos univitelinos de cinco anos que apresentavam atraso no desenvolvimento da fala. Com o propósito de desafiar-los a interagir verbalmente com outras crianças, separaram os gêmeos de modo que estes passaram a frequentar turmas distintas em uma creche. Um deles foi submetido a um programa de ensino que visava ao desenvolvimento adequado da linguagem.

Os gêmeos Yura e Liosha G. apresentavam como único problema de desenvolvimento o atraso na linguagem.

Até os dois anos de idade, os gêmeos não falaram absolutamente nada; com um ano e meio só diziam ‘mamãe’ e ‘papai’. Aos quatro anos, sua linguagem consistia num pequeno número de sons pobremente distinguidos, que empregavam no brinquedo e na comunicação. [...] Aos cinco anos, a linguagem dos gêmeos consistia num reduzido número de palavras

comuns (freqüentemente distorcidas) e poucas palavras e sons 'autônomos'. Empregavam as palavras da linguagem habitual, sobretudo na comunicação com os adultos e quase sempre respondendo perguntas. [...] Apesar de tudo, não aparentavam retardamento. Eram bons, alegre, enérgicos, travessos, abertos e carinhosos. Seus movimentos eram bastante rítmicos e vivos e mostravam harmonia. (LURIA; YUDOVICH, 1985, p. 30-31).

Durante dez meses os gêmeos foram mantidos em turmas separadas na creche que freqüentavam, e um deles, o que evidenciou maiores dificuldades em seu desenvolvimento de linguagem, recebeu intervenção que visava melhorar seu desempenho nessa área específica do desenvolvimento. Após dez meses de observação e registro dos resultados, os autores constataram que os gêmeos Liosha e Yura apresentaram avanços muito significativos em suas iniciativas de interação verbal, evidenciando um desempenho que os aproximava do padrão próprio de sua faixa etária. Para além das respostas resultantes da experiência de separação dos gêmeos, que impôs a ambos a necessidade de estabelecerem pela linguagem novos contatos sociais, observaram-se progressos significativamente superiores no gêmeo submetido ao programa de intervenção em linguagem. Os resultados da pesquisa apontaram para o desenvolvimento de uma fala mais elaborada e para evidências de desenvolvimento de estratégias de organização mental. Sobre suas constatações afirmam os autores: “[...] tínhamos demonstrado, então, experimentalmente, a relação existente entre a organização dos processos mentais e o nível de desenvolvimento da linguagem”. (LURIA; YUDOVICH, 1985, p. 66)

Com relação à atividade do brinquedo, as primeiras observações realizadas antes do período de separação dos gêmeos e da intervenção em um deles revelaram peculiaridades dignas de nota. Toda a atividade lúdica dos gêmeos se desenrolava por meio de ações práticas que conferiam significado ao brinquedo. Assim, quando o experimentador realizava uma ação com qualquer objeto, os gêmeos se mostravam capazes de atribuir ao objeto empregado o significado imposto pela ação do experimentador. Se, por exemplo, uma caixinha de fósforos fosse usada em uma ação de esfregar o chão, rapidamente as crianças atribuíam à caixinha o significado de pano de chão. Não obstante, os gêmeos se mostravam incapazes de alcançar os mesmos resultados por meio de comandos verbais. Se, por exemplo, o experimentador propusesse um combinado verbal anunciando que um objeto específico deveria ser tratado como sendo outro objeto e assumindo conseqüentemente uma função diferente de sua função original, os gêmeos se mostravam incapazes de aderir à brincadeira. Sobre essa inabilidade exibida por Yura e Liosha para conduzirem o brinquedo por meio da linguagem os autores afirmam:

A sua atividade geral é determinada pelo fato de que o processo de correlação dos objetos só surge no curso da ação direta e não existe, ainda, como operação de generalização independente, isolada da ação e realizada segundo as categorias abstratas, proporcionadas por um sistema lingüístico. A generalização de objetos, segundo similaridades concretas – uma operação que a criança dessa idade pode facilmente realizar com a ajuda da linguagem – não era acessível aos gêmeos. [...] a sua linguagem primitiva, entremeada com a ação, correspondia uma organização primitiva da atividade, subordinada à ação direta (LURIA; YUDOVICH, 1985, p. 75-76).

Após a experiência de separação dos gêmeos e da intervenção dirigida a um deles, avanços significativos foram observados. Além da composição de um vocabulário ampliado e de uma fala sensivelmente melhor estruturada, as crianças evidenciaram ações de maior complexidade no jogo, o que, para os observadores, revelou o papel fundamental da linguagem no planejamento e condução das atividades do brinquedo.

Com relação aos efeitos do desenvolvimento da linguagem no desempenho intelectual dos gêmeos, os autores comentam: “[...] os meninos agora se encontravam em condições de distanciar-se da situação imediata e de subordinar a sua atividade a um projeto formulado verbalmente, estabelecendo assim uma relação nova com esta situação.” (LURIA ; YUDOVICH, 1985, p. 80)

As observações de Luria e Yudovich acerca dos efeitos do desenvolvimento da linguagem dos gêmeos Yura e Liosha possibilitam reflexões sobre o papel fundamental da língua de sinais no desenvolvimento intelectual de crianças surdas. Ora, o desenvolvimento limitado da linguagem apresentado pelos gêmeos até o início do trabalho de intervenção (aos 5 anos) resultou, dentre outros fatores, de contatos verbais igualmente limitados e empobrecidos. Como consequência desse desempenho insuficiente em linguagem, os gêmeos apresentaram também um atraso considerável em suas estratégias cognitivas na resolução de problemas e na condução do jogo. Ao interferirem no desempenho dos gêmeos em linguagem os pesquisadores alteraram positivamente suas manifestações de uso da inteligência em situações diversas.

Quando imersa em um ambiente onde se emprega majoritariamente a língua oral, a criança surda experimenta de forma perversa os efeitos da privação de interações verbais que lhe sejam significativas. Assim, prevenir o atraso no desenvolvimento da linguagem da criança surda é prevenir um atraso de ordem intelectual. Em outras palavras, assegurar para a criança surda o acesso à língua de sinais como primeira língua é um passo rumo à superação dos

problemas que podem atingi-la. A criança surda precisa, desde os primeiros meses de vida, de interlocutores que dominem a língua de sinais. Ela precisa de pares de mesma idade com os quais possa brincar e fazer de conta em língua de sinais. A necessidade de sentir-se integrada a um grupo de usuários de língua de sinais parece ser condição necessária para um desenvolvimento social e emocional saudável da criança surda.

O espaço escolar é, geralmente, a segunda experiência social desafiadora para a vida da criança. Nele as crianças formam novos pares, novos vínculos, novos saberes. Nesse sentido, é imperioso que se assegure às crianças surdas o acesso a escolas especiais onde sua língua assuma, pelo menos naquele espaço, o *status* de língua predominante. Dessa forma, é possível que a criança surda se beneficie das inúmeras vantagens do estabelecimento de interlocuções plenas que dêem a ela a base necessária para enfrentar e superar os desafios lingüísticos presentes na sociedade de ouvintes falantes.

Schaff (1964) reconhece que o conteúdo do pensamento é inerente às diferentes línguas existentes, sejam elas línguas veiculadas por palavras ou por gestos. Para o autor, o conhecimento se relaciona diretamente às possibilidades lingüísticas do homem sendo que toda manifestação lingüística é um produto social. Ele afirma:

[...] o homem pensa sempre numa língua e, nesse sentido, o seu pensamento é sempre lingüístico, enquanto a sua língua é um produto composto de sinais e de significações, uma unidade verbal e mental. [...] a maneira como pensa um homem definido, depende principalmente da experiência social filogenética (captada nas categorias da linguagem), que a sociedade lhe transmitiu ao longo da sua educação lingüística (SCHAFF, 1964, p. 240).

J. Konorski (*apud* SCHAFF, 1964) aponta as línguas de sinais como ferramentas psicológicas tão eficientes quanto o são as línguas orais. Assim, ao discutir desenvolvimento da linguagem na criança, o autor identifica em ambas as mesmas funções e possibilidades. Em sua análise, o marco do surgimento da linguagem corresponde ao período da manifestação da função semiótica. Em outras palavras, o marco do surgimento da linguagem pode ser localizado no momento em que a criança passa a representar simbolicamente objetos e conceitos por meio das palavras que constituem as línguas orais ou das que constituem as línguas de sinais. Nas palavras do autor, tem-se:

A linguagem humana só aparece no momento em que complexos sonoros definidos (e na linguagem dos surdos-mudos – os sinais convencionais dos dedos) começam a simbolizar

objetos definidos, actividades ou, em geral, conceitos, isto é, no momento em que se estabelece uma conformidade bi-unívoca entre os modelos sonoros definidos e as realidades designadas (KONORSKI, J. *apud* SCHAFF, 1964, p.178).

Kurt Goldstein (*apud* SCHAFF, 1964) identifica duas formas distintas de emprego da linguagem: o modo concreto e o modo categorial. A primeira forma está ligada ao emprego da palavra para designar objetos e fatos concretos em situações imediatas. A segunda forma diz respeito ao uso da linguagem como possibilidade de representação simbólica. Ou seja, a forma categorial de emprego da linguagem pode prescindir dos fatos ou dos objetos concretos, remetendo o usuário ao plano abstrato ao plano dos conceitos enfim ao plano das idéias em sua forma pura. O modo categorial de emprego da linguagem, como o termo sugere, possibilita a generalização.

SCHAFF (1964) explica o conceito de Goldstein:

A atitude concreta consiste em captar a realidade na situação concreta: as coisas, os fenômenos, as expressões da língua são captados no contexto concreto da situação dada, e só no seu quadro são acessíveis ao conhecimento. A atitude categorial, pelo contrário, desliga as coisas e os fenômenos da situação concreta, capta-os do ponto de vista das suas propriedades gerais (SCHAFF, 1964, p.172 -173).

Na concepção de Goldstein, o emprego da palavra no modo concreto corresponde a uma nomeação mecânica de objetos, ou, em outros termos a associação entre objeto e seu referente imediato. A linguagem, verdadeiramente, se relaciona muito mais a uma atitude categorial que liberta o homem do caráter concreto e imediato dos objetos e situações. Mais que isso, a linguagem liberta o próprio pensamento do homem. Nesse sentido, Schaff (1964) discutindo as relações que se estabelecem entre linguagem e pensamento em pessoas com afasia, afirma: “A perda da linguagem na sua função categorial equivale, para Goldstein, à perda da linguagem no sentido próprio dessa palavra” (SCHAFF, 1964, p.176)

Schaff observa que no ser humano linguagem e pensamento tornam-se uma unidade, e é essa unidade que confere ao homem o pensamento conceitual. Nas palavras do autor tem-se: “O pensamento humano, enquanto forma humana de orientação no mundo, é a unidade da linguagem e do pensamento, pois, sem sinais lingüísticos (que não têm que ser necessariamente sonoros) o pensamento conceptual é irrealizável” (SCHAFF, 1964, p. 190 – grifo nosso).

O propósito de se reservar neste estudo um espaço para discussão das relações que se estabelecem entre o surdo e a linguagem é o de dar o merecido destaque ao que se pode considerar a chave para a compreensão de toda a especificidade da educação de pessoas surdas, que é a diferença lingüística. Ao se refletir, de forma ampla, sobre o papel da linguagem no desenvolvimento humano e, intencionalmente, conduzir a análise para a linguagem do surdo, chega-se ao ponto nevrálgico de toda a discussão sobre a surdez. Tal discussão, por um lado, permite reafirmar que enquanto exemplar da humanidade, a pessoa surda trilha os mesmos caminhos de todos os homens em sua busca de conhecimentos, e por outro coloca em evidência que toda diferença própria da condição humana conduz, necessariamente, à definição de estratégias singulares para a caminhada. Com efeito, os homens, embora iguais em essência e em direitos, são marcadamente diferentes em escolhas e necessidades.

2.3 A apropriação da língua escrita pela criança ouvinte.

Para reunir elementos que permitam a compreensão do fenômeno da busca e da conquista das habilidades de leitura e escrita pela criança surda faz-se necessário recorrer a estudos acerca dos processos experimentados pela criança ouvinte em semelhante tarefa. Diferentes pesquisadores tomaram para si a tarefa de recuperar o trajeto percorrido pela criança ouvinte em suas aprendizagens iniciais de leitura e escrita. Entre estes destacam-se o soviético Alexander Romanovich Luria, com suas clássicas pesquisas, publicadas inicialmente na Rússia em 1929, e, Emília Ferreiro, cujos trabalhos foram originalmente publicados na América Latina, no final da década de 1970 (AZENHA, 1997).

Ferreiro e Luria, por caminhos distintos, procuraram lançar luz sobre as raízes do processo evolutivo do aprendizado da língua escrita pela criança. Os pressupostos de ambos tornaram-se conhecimento necessário e fundamental a todo aquele que deseje prosseguir em semelhantes investigações. Assim, serão expostos na seqüência resultados das pesquisas e reflexões propostas pelos referidos teóricos. Também os estudos de Azenha (1991; 1997), que analisa comparativamente as teorias de Ferreiro e Luria, serão foco de atenção. Finalmente, a discussão será complementada por diferentes olhares de pesquisadores que se dedicaram a esse tema.

2.3.1. Uma compreensão piagetiana da aprendizagem da escrita.

É necessário que se diga que Piaget não se dedicou a estudar a criança em seus desafios internos durante a aprendizagem do sistema de escrita. Destarte, quando se anuncia um olhar piagetiano sobre a aprendizagem da escrita, há que se reportar à tentativa de utilizar a teoria piagetiana acerca da construção do conhecimento pela criança para, por meio dos seus princípios teóricos fundamentais, chegar a um entendimento sobre o tema. Foi a isso que se propuseram as discípulas de Piaget, Ferreiro e Teberosky, ao formularem uma explicação acerca da gênese da escrita infantil. As autoras consideraram, na elaboração da interpretação do processo de aquisição da escrita pela criança, os fundamentos preconizados por Piaget para a compreensão da gênese do conhecimento.

Ferreiro (1996) destacou, embora de forma indireta, o papel da sonoridade, própria da oralidade, nas etapas finais do desenvolvimento da escrita na criança. Ela buscou “[...] compreender o que ocorre quando se inicia o período de fonetização da escrita.” (FERREIRO, 1996, p. 7). A interpretação de Ferreiro sobre o processo pelo qual a criança constrói seu conhecimento de escrita está condicionada à compreensão do que representa a língua escrita. Para ela, “a língua escrita é muito mais que um conjunto de formas gráficas. É um modo de a língua existir, é um objeto social, é parte de nosso patrimônio cultural” (*op. cit.* p.103).

Para que se chegue a entender as proposições de Ferreiro e Teberosky acerca da escrita, é prudente, em uma ação imitativa do caminho percorrido pelas referidas autoras, recuperar alguns conceitos que se destacam na teoria piagetiana. Tais conceitos, certamente conduzirão o leitor a uma compreensão mais aprofundada da gênese da escrita nessa perspectiva.

Para Piaget, é a função simbólica que “[...] torna possível a aquisição da linguagem ou dos ‘signos’ coletivos. Mas ela a ultrapassa largamente, pois interessa igualmente aos ‘símbolos’, por oposição aos signos, ou seja, as imagens que intervêm no desenvolvimento da imitação, do jogo e das próprias representações cognitivas” (PIAGET, 1978, p.351). O reconhecimento da função simbólica sugere que se reflita sobre um problema de ordem psicológica / neurológica. A explicação para tal problema, segundo a perspectiva piagetiana, não pode ser

encontrada no plano social, mas diz respeito a aspectos particulares do sujeito. “O símbolo individual ultrapassa o signo coletivo” (*op.cit.*, p. 352).

Por tal raciocínio, toda nova conduta, ainda que exija a participação de “aparelhos nervosos distintos”, resulta sempre das condutas que a precederam, e jamais se apresenta como um fenômeno descontínuo. Ao longo do período sensório-motor (que vai aproximadamente de zero aos dezoito meses), significante e significado permanecem indissociados. Essa dissociação passa a ocorrer apenas a partir de cerca de dezoito meses de idade. A criança começa então a evocar modelos ausentes, ou seja, surge o pensamento representativo.

Para Piaget (1978), representar significa evocar por meio de um significante (palavra, gesto, desenho, jogo simbólico) um significado (objeto ou situação) ausente no momento atual. A linguagem é o principal recurso para o desenvolvimento das representações. Não obstante, só o progresso do pensamento da criança torna possível o uso pleno da palavra. A linguagem só é significativa quando é comportada suficientemente por uma estrutura.

Gradativamente a criança aprende a usar as palavras como significantes que evocam os significados ausentes. “[...] ela os aprende precisamente por imitação”. (PIAGET, 1978, p.353). Quando a criança é capaz de imitar na ausência dos modelos, ela já possui um “modelo interno” e, assim, pode antecipar os movimentos necessários à imitação e até modificá-los. A imitação se torna progressivamente instrumento para a aquisição de significantes verbais. As palavras oferecem possibilidades muito maiores do que aquelas conferidas pela representação imitativa permitindo a representação conceitual.

A revisão das considerações de Piaget acerca da construção da capacidade de representação mental por meio da linguagem – que substitui a materialidade dos objetos e dos conceitos – permite afirmar que essa conquista resulta da ação da criança sobre o meio. Ao agir sobre os objetos em um meio rico em oportunidades de experiências e de descobertas, a criança recorre às funções de assimilação e acomodação e, gradativamente, constrói esquemas de ação que, interiorizados, dão forma a uma estrutura mental capaz de realizar a atividade simbólica.

Assim, noções essenciais de espaço, por exemplo, apesar do uso dos signos verbais, permanecem inacessíveis à criança até que ela alcance – por meio das ações, das equilibrações sucessivas, da maturação biológica e da interação social – o nível operatório concreto.

Também é importante dizer que a adequada representação (uso preciso do conceito) requer o domínio de um sistema de significantes (vocabulário significativo) disponível para o sujeito. Como a criança, inicialmente, em razão da experiência restrita, não utiliza a palavra plenamente sintonizada com seu significado, ela permanece, por um longo período, mais “simbólica” que o adulto.

Piaget, embora tenha se empenhado em destacar a importância da ação no desenvolvimento infantil não nega o papel da linguagem como instrumento que impulsiona o desenvolvimento intelectual, pelo contrário, defende que o adequado desenvolvimento da imagem mental, cuja manifestação mais elaborada está no uso refinado da linguagem, é fundamental para a superação dos percalços inerentes ao desenvolvimento intelectual. No entanto, o autor afirma que a linguagem só é capaz de promover o desenvolvimento do sujeito quando esta se torna viva ele.

Uma linguagem viva na concepção do teórico é aquela que é utilizada plenamente pelo indivíduo, ou seja, é a linguagem compreendida em profundidade por seu usuário. Tal compreensão resulta, via de regra, de um processo interno de assimilações e acomodações sucessivas que permitem, por um lado, o conhecimento do objeto ou fato (significado) e, por outro o adequado estabelecimento da relação existente entre esse significado e seu significante. Em outros termos, uma compreensão efetiva da linguagem exige do usuário uma vinculação entre o objeto e o símbolo capaz de possibilitar a evocação mental do fato ou objeto.

Assim, apoiada nos pressupostos de Piaget, Ferreiro (1996, p. 13) propõe uma questão epistemológica que sugere uma cuidadosa reflexão para aqueles que desejem desvendar os mistérios do aprender e ensinar a escrita: “[...] qual é a natureza da relação entre o real e a sua representação?” A reflexão acerca das relações entre o real e a possibilidade de representá-lo conduz à tomada de consciência sobre os diferentes elementos envolvidos nesse fenômeno. É importante que se identifique o conjunto das competências relacionadas à função semiótica, pois, como afirmam Ferreiro e Teberosky (1990, p. 64) “A linguagem, o jogo simbólico, a imitação diferida, a imagem mental e a expressão gráfica envolvem a função semiótica. Na posse dela, a criança é capaz de usar significantes diferenciados, sejam estes símbolos individuais ou sinais sociais”.

Para Ferreiro, a criança em processo de alfabetização busca ativamente compreender a escrita – que se constitui em “um objeto social particularmente complexo” – por meio de um processo interno de formulação e reformulação de hipóteses. “Essa criança se coloca problemas, constrói sistemas interpretativos, pensa, raciocina e inventa [...]” (FERREIRO, 1996, p. 07). Na obra “Psicogênese da linguagem escrita”, Ferreiro e Teberosky (1990) retomam o processo pelo qual a criança chega ao domínio da língua falada em suas dimensões fonológica, semântica e sintática. Para as autoras, a criança se mostra desejosa de entender o sistema da linguagem empregada em seu meio social e se propõe ativamente a fazer experimentações que a conduzam à condição de falante competente da língua. Essas conquistas relacionadas à compreensão e uso da fala serão fundamentais para a posterior construção da compreensão e manejo da linguagem escrita.

Em rigor, a criança aprende a representar pela escrita conceitos lingüísticos que já emprega com familiaridade por meio da oralidade. Ferreiro e Teberosky (1990, p. 23) esclarecem: “[...] sendo a escrita uma maneira particular de transcrever a linguagem, tudo muda se supomos que o sujeito que vai abordar a escrita já possui um notável conhecimento de sua língua materna, ou se supomos que não o possui”.

Considerar que o domínio da língua materna tem relações estreitas com o aprendizado da escrita não significa que o ensino da escrita deva obedecer aos passos observáveis do desenvolvimento da fala, como propuseram métodos tradicionais do ensino da escrita (domínio das vogais, junção entre vogais e consoantes, palavras simples e de forte apelo afetivo como papai e mamãe e assim por diante). Tal seqüência, adotada durante décadas por professores alfabetizadores, apóia-se em uma observação externa do desenvolvimento da linguagem e não necessariamente nas reflexões que possibilitaram tais manifestações. Ao propor no ensino da escrita a progressão do desenvolvimento observável da fala a escola estaria, segundo Ferreiro e Teberosky (1990), por um lado, desconsiderando o conhecimento que a criança já sedimentou sobre os fonemas que compõem a fala, e, por outro, tratando, equivocadamente, a escrita como a representação pura e simples do sistema fonológico da língua materna.

Segundo as autoras

O ensino tradicional obrigou as crianças a reaprender a produzir os sons da fala, pensando que, se eles não são adequadamente diferenciáveis, não é possível escrever num sistema alfabético. Mas, esta premissa baseia-se em duas suposições, ambas falsas: que uma criança de seis anos não sabe distinguir os fonemas de seu idioma, e que a escrita alfabética é uma transcrição fonética do idioma. A primeira é falsa, porque, se a criança, no decorrer da aprendizagem da língua oral, não tivesse sido capaz de distinguir os fonemas entre si, tampouco seria capaz aos seis anos de distinguir oralmente pares de palavras, tais como pau, mau; coisa que, obviamente sabe fazer. A segunda hipótese também é falsa, em vista do fato de que nenhuma escrita constitui uma transcrição fonética da língua oral (FERREIRO e TEBEROSKY, 1990, p. 24).

O surgimento da escrita resultou de um processo histórico de construção de um sistema de representação inteiramente novo e revolucionário para a humanidade. Ferreiro observa que o advento da escrita não pode ser tratado como um processo de codificação. Codificar seria transpor uma forma de representação de um código já existente para outro código igualmente existente e legítimo. Não foi isso que aconteceu com a escrita em seu surgimento e não é o que ocorre com cada criança que busca compreender e dominar esse sistema.

Em seu percurso particular de aprendizagem, a criança reinventa a escrita. Isso não significa, naturalmente, que a criança cria os símbolos que compõem a escrita, mas que ela reinventa a forma de produção e as regras que constituem a escrita antes de dominar, efetivamente, o sistema da língua escrita. O entendimento de que a escrita constitui um sistema de representação, e não simplesmente de codificação, determina o modo pelo qual será conduzida a alfabetização da criança. Desse modo, assumir a escrita como um sistema de codificação leva o educador a dar ênfase a exercícios de percepção visual e auditiva que permitem consolidar a associação entre grafema e fonema. Já a escrita entendida é um sistema de representação, implica possibilitar uma aprendizagem não meramente técnica, mas conceitual. Isso porque essa aprendizagem diz respeito à construção por parte da criança, do caminho necessário para se chegar a uma forma efetiva de representação pela escrita.

Escrever não é transformar o que se ouve em formas gráficas, assim como ler também não equivale a reproduzir com a boca o que o olho reconhece visualmente. 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, 1996. p. 55).

Ferreiro reconhece que a criança reúne conhecimentos sobre o sistema de escrita antes mesmo que a escola se ocupe em sistematizar para ela esse saber. Isso não significa que, necessariamente, o saber construído pela criança com base em sua relação assistemática com o material escrito e com seus pares ou adultos experientes em leitura e escrita resulte no saber

padronizado pela escola. De qualquer forma, esse conjunto de saberes construído pela criança será certamente o ponto de partida para seu percurso de reinvenção do sistema, mesmo que mediado por professores seriamente intencionados em alfabetizá-la. Os esquemas construídos pela criança acerca do sistema de representação escrito permitirão novas assimilações – resultantes do contato com o conhecimento sistematizado. Permitirão, ainda, novas acomodações – resultantes da reformulação dos esquemas anteriores bem como da criação de novos esquemas. Essa sucessão de assimilações e acomodações permitirá finalmente, a formação de sofisticados esquemas mentais capazes de conferir à criança o domínio da escrita.

Ferreiro afirma a existência de uma linha evolutiva regular no desenvolvimento da escrita, subdividida em três grandes períodos, que comportam, por sua vez, inúmeras novas subdivisões. São eles: “distinção entre o modo de representação icônico e não icônico; a construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo); a fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético)” (FERREIRO, 1996, p. 18-19).

Cada um desses momentos demonstra os meios adotados pela criança para se aproximar da escrita convencional. No momento inicial, ela constata e demonstra que escrever é diferente de desenhar, fazendo uso de grafismos que marcam essa diferenciação. O passo seguinte é utilizar símbolos gráficos variados para a representação de palavras distintas.

A criança cria hipóteses acerca do que é ou não aceitável para se chegar a uma escrita eficiente. É importante destacar que os esforços da criança são dirigidos para a descoberta do funcionamento e possibilidades do emprego do sistema da escrita, e não para a invenção de um novo sistema. A respeito dessa questão a autora afirma: “As crianças não empregam seus esforços intelectuais para inventar letras novas: recebem a forma das letras da sociedade e as adotam tal e qual” (FERREIRO, 1996, p.20).

A representação figurativa que antecede o primeiro grande período da linha evolutiva infantil rumo à escrita, ou seja, o emprego do desenho com fins de representação do objeto, não é, para a autora, uma manifestação de escrita. O desenho marca um pensamento ainda preso ao aspecto figurativo. “A distinção entre ‘desenhar’ e ‘escrever’ é de fundamental importância (quaisquer que sejam os vocábulos com que se designam especificamente essas ações). Ao

desenhar se está no domínio do icônico; as formas dos grafismos importam porque reproduzem a forma dos objetos” (*op. cit* p.19).

Perceber as relações existentes entre o desenho e a escrita é também relevante para que se possa inferir o nível de desenvolvimento da conceituação de escrita no qual a criança se encontra. Na concepção psicogenética do desenvolvimento da escrita afirma-se: “[...] a escrita mantém relações muito estreitas com o desenho e com a linguagem, mas não é nem a transcrição da linguagem, nem um derivado do desenho. A escrita constitui um tipo específico de objeto substituto [...]” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1990, p. 64).

Com o propósito de entender como a criança atribui significado ao desenho e à escrita, Ferreiro e Teberosky (1990) desenvolveram uma pesquisa em que apresentaram às crianças investigadas imagens seguidas de texto. Algumas imagens traziam uma palavra designando ora o objeto completo, ora parte do objeto, ou ainda a categoria à qual pertencia o objeto desenhado. De forma semelhante, apresentaram imagens seguidas por sentenças relacionadas a elas mas não necessariamente de descrição destas imagens. As primeiras perguntas dirigidas às crianças eram: “se tinha algo para ler”; “onde?”. Após instigar a tentativa de leitura do material perguntavam: “Onde diz?”

Na análise das respostas obtidas, as autoras classificaram as crianças em três diferentes grupos. O primeiro era composto por aquelas que não diferenciavam desenho de escrita; o segundo, pelas crianças que julgavam que a escrita (texto) representava fielmente o que se observava no desenho, como se fosse sua “etiqueta”(em geral as crianças acreditavam que a escrita representava o nome do objeto); finalmente, no terceiro grupo estavam as que reconheciam o texto como um conjunto de informações que confirmavam parte das informações sugeridas pelo desenho. Nesta última fase descrita, a criança já percebia relação entre o tamanho do texto escrito e o tamanho do enunciado que pretendia decifrar. Por vezes, passava a considerar também o conhecimento que possuía sobre os sons das letras, como um recurso a mais em suas tentativas de identificar o conteúdo das escritas dispostas abaixo das gravuras. Assim, a criança passava por diferentes momentos na interpretação de escritas associadas a imagens. Caminhava, então, de uma impossibilidade de diferenciação entre texto e desenho, tratando ambos como se fossem uma única representação, até alcançar [...] “a leitura de todos os pedaços gráficos” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1990, P. 94).

O emprego de signos arbitrários, e não mais de desenhos, para a representação de significados, segundo essa perspectiva, é a manifestação mais pontual do início do percurso da criança rumo ao domínio da escrita; isto é, a utilização dos signos gráficos arbitrários em substituição ao desenho marca o surgimento do primeiro período do percurso evolutivo da escrita infantil. Em suas tentativas iniciais de “escrever” (significando fazer de conta que escreve), a criança emprega sinais convencionais (letras) ou não convencionais (traços verticais, horizontais, circulares, pontos, linhas em ziguezague, linhas onduladas, etc.). O primeiro desafio a que a criança se propõe é o de demarcar a diferença entre a ação de desenhar e o ato de escrever, evidenciando seguramente uma construção de fundamental importância.

Com a superação do modo icônico de representação como um propósito de escrita e com a conseqüente demarcação do uso do desenho para fins de representação específicos - e não mais para substituição da escrita - todo o esforço da criança passa a ser o de construir estratégias de diferenciação entre as escritas que produz. A construção de estratégias de diferenciação caracteriza o segundo período do processo evolutivo da escrita na infância. Para isso, a criança recorre a critérios intrafigurais, que “[...] consistem no estabelecimento das propriedades que um texto escrito deve possuir para poder ser interpretável (ou seja, para que seja possível atribuir-lhe uma significação)” (FERREIRO, 1996, p. 20).

Nessa fase as crianças supõem haver a exigência de uma quantidade mínima de letras (eixo quantitativo) para a composição de uma palavra que efetivamente signifique algo. As crianças também julgam necessário o emprego combinado de diferentes letras para a composição de alguma escrita que possa ser lida, evidenciando o direcionamento da atenção para o que Ferreiro (1996) denomina *eixo qualitativo*.

Na seqüência desse processo evolutivo, situado ainda na segunda etapa do desenvolvimento da escrita identificado por Ferreiro, a criança experimenta uma preocupação de caráter interfigural, buscando formas diferentes de representação para significados igualmente diferentes. A criança supõe com relativa coerência que uma mesma combinação de letras não pode representar palavras (ou significados) diferentes. Assim, alternando a quantidade de letras empregadas ou modificando a seqüência delas a criança direciona seus esforços para não utilizar a mesma escrita (mesma seqüência e número de letras) em uma representação textual distinta.

Para Ferreiro e Teberosky (1990), a idade cronológica não determina precisamente o grau de desenvolvimento da escrita, que depende, em grande medida, das oportunidades sociais de aprendizado. A seqüência dos estágios, esta sim é apontada com precisão. As autoras sustentam que ao longo do desenvolvimento da escrita a criança formula hipóteses que não resultam da mediação promovida por leitores experientes, mas de uma lógica própria do raciocínio infantil. Dentre essas hipóteses, destacam a crença de crianças de aproximadamente quatro anos, não alfabetizadas, de que é impossível ler determinadas marcas gráficas como palavras com número de letras inferior a três. Outra “impossibilidade” identificada pela criança aprendiz é a leitura de artigos, preposições e até verbos. Inicialmente, segundo Ferreiro, a criança acredita que só os substantivos podem ser registrados e, portanto, lidos. As sentenças pela lógica inerente ao raciocínio infantil, seriam representadas de forma muito reduzida.

Quando finalmente observa que as letras mantêm relações estreitas com a sonoridade das palavras, a criança ascende ao terceiro grande estágio evolutivo do desenvolvimento da escrita. Nessa fase, o aprendiz identifica parte dos segmentos sonoros que constituem as palavras na oralidade, notadamente aqueles pronunciados a cada movimento de abrir e fechar os lábios. Buscará designar para cada segmento sonoro identificado (sílabas) uma letra capaz de representá-lo. A letra selecionada para tal fim, num primeiro momento, pode ou não representar, de acordo com a convenção do sistema de escrita, parte desse segmento. Gradativamente a criança passa a selecionar as letras a serem empregadas para cada sílaba e a obedecer a um critério de busca do signo adequado à representação do som pretendido; entretanto continua por algum tempo a respeitar a regra por ela estabelecida: uma letra para cada sílaba.

A escrita silábica é o resultado de um dos esquemas mais importantes e complexos que se constroem durante o desenvolvimento da leitura-e-escrita. Esse esquema permite à criança relacionar, pela primeira vez, a escrita à pauta sonora da palavra: uma letra para cada sílaba; tantas letras quantas sílabas (FERREIRO, 1996, p. 79).

A hipótese silábica segundo a qual os segmentos sonoros percebidos constituem as partes da palavra que devem ser registradas possibilita o estabelecimento de novas hipóteses progressivamente refutadas e reelaboradas pela criança até que ela chegue ao estágio alfabético da escrita, quando compreende que as palavras são constituídas por sílabas e estas pelas letras. “Quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como uma

unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido” (FERREIRO, 1996, p. 27).

Nessa fase de grandes descobertas, paulatinamente, o aprendiz se dá conta de que nem sempre uma única letra é capaz de representar integralmente o segmento sonoro, e com base numa observação minuciosa da sonoridade dos fonemas que compõem as sílabas, passa a designar para cada fonema percebido uma letra, alcançando o estágio alfabético.

Obviamente, essas aquisições observáveis no desenvolvimento da escrita não resultam do acaso ou de simples maturidade biológica. As construções evidenciadas pelos aprendizes da escrita decorrem, sim, de um movimento interno de reflexão acerca de um conhecimento socialmente construído e disponibilizado à criança por meio da mediação humana proporcionada diretamente por professores, pais, pares alfabetizados e, ainda, indiretamente, pela análise do material escrito disponível em seu meio social.

Emília Ferreiro sugere que os educadores superem a condição “adultocêntrica” e passem a considerar, em relação ao aprendizado da escrita, o ponto de vista das crianças. Segundo a autora, os traçados iniciais produzidos pelas crianças na tentativa de se colocarem como sujeitos que escrevem já foram considerados meros rabiscos. Também a utilização aleatória de letras na intenção de compor palavras, não raro, foi considerada como exteriorização de um não-saber, de uma inabilidade para produção ou reprodução de material escrito. No entanto, segundo a compreensão psicogenética, cada manifestação da criança é um passo à frente em seu percurso particular de construção da escrita.

2.3.2 Luria e a investigação da gênese da escrita

Para Luria (1987), a escrita é uma das formas de manifestação da linguagem externa, sendo a outra a oralidade. A linguagem escrita pode ser produzida com formas e finalidades distintas, assumindo caráter comunicativo, informativo, narrativo, de registro e apresentação de idéias ou de desenvolvimento de raciocínios. Cada uma das formas de registro escrito possui características que lhe são próprias e a diferenciam das outras. No entanto, a despeito dessas diferenças identificáveis nas manifestações da escrita, todas as suas formas de uso são

marcadamente distintas da estrutura presente na oralidade (tanto no diálogo quanto no monólogo).

Segundo Luria (*op. cit*), as diferenças fundamentais entre oralidade e escrita são psicologicamente explicáveis. A ausência do interlocutor é o fator que determina a complexa estrutura da linguagem escrita. Assim, desde seu planejamento até a sua execução, a escrita é definida pelo indivíduo que compõe o texto sem que o roteiro inicial seja alterado pela presença ou manifestação daquele a quem o texto é dirigido. Há situações em que o indivíduo escreve para si próprio, como, por exemplo, ao tomar notas ou buscar tornar mais claro um raciocínio. Nesses momentos, a escrita não é de forma alguma, nem na intenção dirigida a outro sujeito, mas sim, é propriedade absoluta daquele que escreve. Cabe lembrar que, em oposição à escrita, a expressão oral é a todo o tempo reestruturada em função da manifestação do outro por meio da palavra, do olhar ou da expressão corporal. Enfim, a presença do outro faz com que a oralidade assuma uma forma final radicalmente diferente da escrita e, freqüentemente, muito diferente da intenção inicial do falante. “A peculiaridade da linguagem escrita consiste em que todo o processo de controle permanece dentro dos limites da atividade do próprio indivíduo que escreve, sem que haja correções por parte do destinatário” (LURIA, 1987. p. 169).

Luria (1987) destaca a condição singular da linguagem escrita, que se diferencia da busca natural de contato com o outro, própria das primeiras manifestações da linguagem oral na criança. A escrita desde a sua gênese, é resultante de situações formais de aprendizagem marcadas pela intencionalidade.

A linguagem oral constitui-se no processo de comunicação natural da criança com o adulto; [...]. A linguagem escrita possui uma origem completamente diferente e outra estrutura psicológica. Esta aparece como resultado de uma aprendizagem especial, que começa com o domínio consciente de todos os meios de expressão escrita. [...] a linguagem escrita [...] é, desde o início, um ato voluntário consciente, no qual os instrumentos de expressão se configuram com o principal objeto da atividade. [...] Somente depois da automatização dessa linguagem escrita, estas ações conscientes transformam-se em não-conscientes e ocupam um mesmo lugar que as operações correspondentes (separação dos sons, procura das articulações, etc.) possuem na linguagem oral (LURIA, 1987, p. 169 -170).

A transposição de uma idéia pensada em uma língua oral para a escrita requer o uso de funções complexas do psiquismo. Para Luria, “[...] o trabalho do tradutor não é simplesmente a passagem de um sistema de códigos a outro, trata-se de uma forma complexa de atividade

analítica, na qual a tarefa fundamental é a tomada de consciência da construção lógica da idéia, de sua estrutura lógica”. (LURIA (1987, p.171),

O domínio inicial da escrita alfabética, conforme Luria demonstra, está diretamente relacionado ao domínio da língua oral que lhe dá sustentação. Experimentos desenvolvidos pelo teórico com alunos de salas de alfabetização mostraram que a criança, em suas tentativas iniciais de escrita, murmura os sons que procura representar graficamente. Em um desses experimentos, o psicólogo russo determinou que metade das crianças de uma sala de aula segurasse a ponta da língua entre os dentes enquanto tentava escrever, enquanto a outra metade permaneceu livre para sussurrar. Observou então que o grupo que precisou manter-se em silêncio errou seis vezes mais que o grupo autorizado a acompanhar com a fala sua escrita. Com essa pesquisa, concluiu: “A eliminação do som impediu a escrita” (LURIA *apud* KNOX e KOZULIN, 1989 , p.75).

A despeito das diferenças fundamentais existentes entre a escrita e a oralidade, Luria (1987) afirma que os dois processos sofrem interferências mútuas. O autor se reporta às construções textuais de sujeitos que se apropriaram da escrita na vida adulta e relata que suas representações iniciais correspondem a uma reprodução do estilo e da forma presentes na oralidade. Em contrapartida, o indivíduo que domina e utiliza bem as regras da língua escrita tende a se expressar oralmente da forma como escreve.

Luria sugere a realização de experimentos psicológicos como o caminho para uma compreensão mais aprofundada do desenvolvimento infantil. Nessa direção afirma:

Os estudos empíricos dessas formas primitivas de aculturação não apenas nos ajudarão a obter uma compreensão melhor da criança, mas também ajudar-nos-ão a traçar a gênese das formas mais importantes de habilidades culturalmente adquiridas, que são instrumentos importantes da vida do ser humano adulto e civilizado (LURIA, 1998, p. 102).

Assim, ao se propor a desvelar a fase embrionária da escrita infantil, Luria considera que estaria organizando, para os professores, pistas importantes que lhes permitiriam estabelecer deduções e conduzir o ensino da escrita (LURIA, 1998, p.144). No texto “O desenvolvimento da Escrita na criança”²³, o autor fornece uma metodologia para investigação empírica da

²³ Op. cit.

gênese da escrita infantil. Na pesquisa, o alvo da investigação foi a criança ouvinte em idade pré-escolar, usuária de língua oral.

Luria acredita que o pré-requisito fundamental para a escrita infantil é a possibilidade de diferenciação entre dois grupos de objetos: aqueles que representam um interesse real para a criança e aqueles que desempenham papel funcional, ou seja, que são necessários na medida em que possibilitem o acesso aos objetos desejados. Esses diferentes grupos de objetos são intelectualmente percebidos de forma bastante distinta. Enquanto os objetos do primeiro grupo representam o foco da atenção da criança, os do segundo grupo só ganham importância na medida em que permitam à criança relacionar-se com os objetos do grupo alvo.

À medida que a criança se desenvolve culturalmente, progressivamente amplia-se o grupo de objetos auxiliares externos. Um exemplo de objeto auxiliar pode ser encontrado na cadeira quando utilizada pela criança para alcançar um pote de balas guardado em uma estante. No plano interno, ou seja, nas ações mentais – logo, ações de natureza interna – a criança passa a criar estratégias psicológicas funcionais para a solução de seus problemas. De início, essas estratégias são relativamente primitivas, como a tentativa mecânica de memorização; aos poucos, porém por meio da apropriação dos bens culturais, a escrita e o sistema de contagem, por exemplo, passam a ser empregados como mecanismos mentais auxiliares na solução de problemas cotidianos. A esse respeito Luria afirma:

A escrita é uma dessas técnicas auxiliares usadas para fins psicológicos; a escrita constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir idéias e conceitos. Exemplos de escritas floreadas, enfeitadas, pictográficas mostram quão variados podem ser os itens arrolados como auxílios para a retenção e transmissão das idéias, conceitos e relações (LURIA, 1998, p. 146).

O experimento de investigação dos primórdios da escrita, desenvolvido por Luria, teve início com a seleção dos sujeitos que deveriam ser crianças sem domínio de qualquer sistema convencional de escrita. A tarefa solicitada a elas era a de recordar, imediatamente após a apresentação oral, cerca de seis a oito sentenças simples e de conteúdos independentes. Rapidamente as crianças constatavam a impossibilidade de executar a tarefa recebida. Assim, o pesquisador lhes oferecia lápis e papel e sugeria-lhes que procurassem “inventar” uma forma de registrar o conteúdo das sentenças de forma similar à feita pelos adultos. Após vencida a resistência inicial por parte considerável das crianças, que afirmavam não saber

escrever e por isso não serem capazes de realizar o solicitado, o pesquisador dava início ao experimento.

Cerca de quatro a cinco séries de sentenças eram apresentadas sucessivamente, para que os sujeitos as registrassem por meio da escrita. O passo seguinte era a solicitação de que a criança lesse o conteúdo registrado. Para o sucesso do experimento, o pesquisador contava com a tendência à imitação exibida freqüentemente pelas crianças. Luria recolheu dados que lhe permitiram analisar, no plano psicológico, todo o processo do advento da escrita na criança, desde a imitação mecânica dos movimentos necessários à escrita convencional até o “[...] domínio inteligente desta técnica” (LURIA, 1998, p. 149).

Luria identificou estágios no processo de aquisição da escrita. O primeiro deles foi denominado fase de pré-escrita ou pré-instrumental. Esse estágio é marcado pela ausência do sentido e da função da escrita e, ainda, pela reprodução externa da forma própria da escrita do adulto. A escrita pré-instrumental apresenta rabiscos dispostos em linhas ordenadas, de forma semelhante às marcas gráficas impressas no papel pelo escritor experiente. Essas marcas, no entanto, não funcionam como auxiliares mnemônicos. Luria observou que quando as crianças eram solicitadas a recuperar pela “leitura” o conteúdo registrado, o comportamento-padrão era a busca mental por recuperar uma informação (com fixação do olhar em um ponto determinado, por exemplo), e não o comportamento próprio de leitura. Por diversas vezes, as marcas deixadas no papel não eram sequer consultadas. A quantidade média de sentenças recordadas, de um total de oito, não ultrapassava duas ou três.

Em algumas situações, a despeito da apresentação de escritas indiferenciadas – portanto com características próprias do estágio pré-instrumental – a criança foi capaz de “recuperar” a totalidade das sentenças registradas. Esses rabiscos, de forma praticamente idêntica à das crianças que realizavam apenas imitação motora, constituíram uma manifestação de escrita, embora bastante primitiva. Verificou-se nessas situações que marcas postas no papel envolvendo, sobretudo, posição no espaço e a inter-relação entre as marcas, permitiram à criança lembrar as sentenças anteriormente ditadas. Isso remete à conclusão de que a primeira forma de escrita realizada pela criança com a função de registro gráfico que permite posterior evocação da palavra ou frase “escrita” surge por meio de traços indiferenciados. Essa é uma manifestação auto-limitada de escrita. Por ser composta de traços indiferenciados, seu significado se torna variável. Dessa forma, alguns dias após a realização do traçado o

sujeito pode desvincular as marcas gráficas de seu significado original, permitindo que sua “escrita” reassuma a condição de traçado mecânico desprovido de significado semântico.

Luria denomina essa primeira manifestação de “escrita” ou esse primeiro signo escrito empregado pela criança de “signo primário” com a função imediata de “tomar notas” (LURIA, 1998, p. 158). O signo gráfico primário não funciona como um recurso simbólico efetivo, apenas permite algumas associações mentais que conduzem a criança a determinadas emissões verbais, emissões que nem sempre traduzem o conteúdo supostamente registrado.

Após vivenciar a fase precursora da escrita, caracterizada pelos signos indiferenciados, a criança dá início à fase na qual a meta será a utilização de signos diferenciados, capazes de remetê-la a conteúdos específicos. Luria descreve o trajeto percorrido pela criança para a conquista da escrita da seguinte forma:

[...] o desenvolvimento da escrita na criança prossegue ao longo de um caminho que podemos descrever como a transformação de um rabisco não-diferenciado para um signo diferenciado. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos. Nesta seqüência de acontecimentos está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança (LURIA, 1998, p. 161).

Para Luria, a tarefa do pesquisador em psicologia não se resume à identificação desse percurso. Para além da descrição, há que identificar os “fatores que facilitam” a superação das etapas mais primitivas rumo ao domínio da escrita alfabética (*op. cit.* p. 161). Nesse propósito, o autor observou que, durante a terceira ou quarta sessão de apresentação das séries de sentenças, crianças de aproximadamente quatro a cinco anos começavam a estabelecer uma relação rítmica entre as frases ditadas e os signos gráficos por elas produzidos. Dessa forma, palavras ou frases curtas eram representadas com traços curtos, enquanto frases longas eram representadas por meio de traços longos e com muitos elementos gráficos dispostos no papel. Essa conquista não se mostrava sempre ascendente e constante. Por diversas vezes, crianças que já haviam estabelecido essa relação rítmica retornavam à escrita não diferenciada. Luria supôs que para o estabelecimento dessa relação rítmica estão em funcionamento mecanismos primitivos de funcionamento intelectual que resultam em uma representação gráfica insuficiente, desvinculada do conteúdo a ser representado.

O segundo passo rumo à diferenciação consiste em uma conduta de representação gráfica que leva em conta o conteúdo das palavras a serem representadas. Em seus experimentos, Luria observou que o uso de signos gráficos relacionados com seu significado apareceu pela primeira vez nas crianças investigadas, quando o conteúdo apresentado para registro envolvia número e forma. Observou ainda que a quantidade, mais do que a forma, foi o fator capaz de alterar a conduta da criança, imprimindo em seus registros uma atividade gráfica diferenciada. Assim afirma Luria:

[...] a quantidade foi o fator que dissolveu a produção gráfica elementar, mecânica, não-diferenciada, e que, pela primeira vez, abriu caminho para seu uso como um expediente auxiliar, erguendo-a assim do nível da imitação meramente mecânica para o *status* de um instrumento funcionalmente empregado. [...] a mesma criança até então incapaz de recordar duas ou três sentenças torna-se apta a lembrar de todas elas com confiança e, o que é mais importante, pela primeira vez é capaz de ler sua própria escrita (LURIA, 1998, p.165).

Em alguns experimentos, após constatar o surgimento de uma conduta gráfica modificada com a apresentação do conteúdo quantidade, o pesquisador desafiava a criança apresentando-lhe o que ele chamou de fator contraste, obtendo uma escrita ainda mais elaborada, como se pode confirmar no texto que segue:

Quando, por exemplo, a sentença ‘Há duas árvores no pátio’ foi seguida pela sentença ‘Há muitas árvores na floresta’, a criança tentou reproduzir o mesmo contraste e por isso não pôde escrever as duas sentenças com a mesma marca, e, em vez, foi forçada a produzir uma escrita diferenciada (LURIA, 1998, p.165).

Os experimentos demonstraram, ainda, que a combinação dos fatores cor, forma e tamanho alavancava o processo de diferenciação da escrita infantil. A apresentação desses fatores impulsionava a escrita pictográfica. A criança passa a recorrer à habilidade de desenhar, já dominada por ela, como ferramenta de registro mnemônico. O desenho é considerado, nessa situação particular, o instrumento de uma complexa atividade intelectual. A escrita pictográfica, alcançada pela criança por volta dos cinco ou seis anos, perde sua força quando ela aprende a escrita alfabética.

Segundo Luria, em uma cultura que não dispusesse do desenvolvimento da escrita simbólica, certamente a escrita pictográfica infantil alcançaria níveis de complexidade muito mais elevados. Pelo mesmo raciocínio, destaca que esse desenvolvimento melhorado da pictografia foi observado em povos primitivos e também em crianças com deficiência mental que não desenvolveram plenamente a escrita alfabética.

A diferença entre o desenho e a escrita se estabelece na medida em que a criança deixa de empregar o desenho como um auxílio mnemônico. Em contrapartida, ao utilizar intencionalmente o desenho como um referente auxiliar à possibilidade de recordar, a criança se aproxima do emprego da escrita simbólica padronizada.

No desenvolvimento de seu experimento, Luria provocou a passagem do estágio de escrita pictográfica para o de escrita simbólica, propondo às crianças o registro de idéias difíceis de serem representadas por meio de desenho. O pesquisador afirma que, diante da exigência do registro de um conteúdo de maior complexidade, a criança tende a recorrer a desenhos que estabeleçam relações entre si, ainda que indiretas, e que possam remetê-la à lembrança do conteúdo registrado ou a lançar mão de signos arbitrários em substituição ao conteúdo de difícil representação pictográfica. Tais estratégias, ao mesmo tempo em que antecedem o desenvolvimento da escrita simbólica, criam as condições para que isso ocorra.

O surgimento da escrita simbólica na criança encerra o período da primitiva forma de representação gráfica, característico das tentativas iniciais de escrita, porém o interesse psicológico pela gênese da escrita infantil se estende até o completo domínio da escrita alfabética. Como já foi dito, o momento inicial do desenvolvimento da escrita, caracterizado pela escrita indiferenciada e sem significado funcional, é marcado pela não-intencionalidade do registro de idéias. É a pura imitação da atividade do adulto. A fase seguinte caracteriza-se pelo início da diferenciação: o símbolo gráfico assume função de registro daquilo de que a criança poderá se lembrar em um momento posterior. Essa escrita diferenciada, embora seja um código primitivo e autolimitado, evolui em complexidade, alcançando sofisticados níveis, nos quais a criança descobre que o todo pode ser representado por partes.

Com o acesso ao ensino da escrita alfabética a criança inaugura uma fase de novas descobertas. Num momento inicial, ela tende a usar letras conhecidas para representar qualquer conteúdo, sem perceber que as combinações de letras assumem significados distintos. Convencida do poder do símbolo alfabético, a criança o utiliza sem conhecer os mecanismos dessa ferramenta. Assim, o pequeno aprendiz reedita, com outras marcas gráficas, o mesmo estágio de escrita indiferenciada, própria dos primeiros passos percorridos em etapa anteriormente descrita. Progressivamente, passa a estabelecer algumas relações significativas. Para ilustrar tal reflexão, Luria relatou um experimento no qual a criança

observada registrava apenas a primeira letra de cada sentença que lhe ditavam, considerando o valor sonoro da letra empregada e da sentença ouvida (LURIA, 1998, p.183).

O experimento de Luria revelou, também, que após aprender o emprego adequado do código alfabético, as crianças apresentavam dificuldade em retroceder à fase pictográfica de registro. Solicitadas a representar determinadas sentenças sem o emprego da escrita alfabética convencional, estas crianças optavam por utilizar símbolos gráficos diversos que pudessem levá-las à evocação mental dos conteúdos registrados. Nesse intuito, passavam rapidamente pela utilização indiferenciada de signos até alcançarem técnicas mais elaboradas para a realização da tarefa.

Nas conclusões de seu ensaio, Luria destaca que o desenvolvimento da escrita resulta, sobretudo, de uma ação marcada pela imitação externa do comportamento adulto de escrever, e só muito mais tarde transforma-se na compreensão e domínio do sistema alfabético.

2.3.3 Luria e Ferreiro sob a ótica de Azenha

Azenha (1997) desenvolveu um estudo no qual apontou as especificidades das teorias de Luria e Ferreiro. Nesse trabalho, buscou interpretar dados empíricos cuja coleta foi realizada mediante acompanhamento longitudinal de crianças à luz das teorias dos autores citados.

A autora identificou semelhanças entre a descrição do trajeto de desenvolvimento da criança rumo à escrita realizado por Luria e aquela realizada por Ferreiro. Um exemplo dessas semelhanças é a referência feita por ambos, ao estágio da primitiva reprodução, por parte da criança, da forma externa da escrita. “[...] é possível encontrar conceitos paralelos entre escrita imitativa (Luria) e unigráfica (Ferreiro), por exemplo, igualmente observados em ambas investigações” (AZENHA BAUTZER SANTOS, 1991, p. 64).

Não obstante, Azenha destaca as contraposições fundamentais entre os dois postulados teóricos. Para a autora “Algumas destas contraposições mais importantes referem-se à concepção de linguagem escrita e ao seu papel no desenvolvimento cognitivo em geral e à interpretação das forças que contribuem para a organização cognitiva humana” (*op. cit.* ,p. 64). Azenha identifica como foco do trabalho de Ferreiro a compreensão das:

[...] tentativas infantis de relacionar o oral e o escrito e as diferentes formas como as crianças compreendem esta relação. Em outras palavras, o que a interpretação focaliza é a gênese da escrita em seu sentido pleno, como um signo simbólico específico do contexto lingüístico. Daí a importância do período silábico, considerado como o verdadeiro 'ponto de viragem' da gênese da escrita, já que pela primeira vez, começam a existir os rudimentos de fonetização, próprios do signo lingüístico. Disto decorre a menor valorização ao período que a antecede, considerado, portanto, apenas como precursor deste ponto crucial da aprendizagem (AZENHA BAUTZER SANTOS, 1991, p. 64 e 65).

Azenha sugere que o postulado teórico de Luria difere, em sua essência, dos pressupostos de Ferreiro. Ancorado em um referencial vygotskyano, Luria discute a gênese da escrita com base no entendimento de que esta é um signo que possibilita um melhor desempenho das funções mentais especificamente humanas. Dessa forma, afirma:

O próprio conceito de signo utilizado por Luria foi cunhado por Vigotsky [...]. Assim, signo é todo elemento possuidor de significado que artificialmente serve ao sujeito como apoio para funções psicológicas. Pode, portanto, ser incorporado a esta categoria qualquer recurso artificial, desde artifícios individuais, até aqueles socialmente arbitrários (do nó feito para lembrar, à escrita, por exemplo), desde que unificados pela similaridade funcional (AZENHA BAUTZER SANTOS, 1991, p. 66).

Azenha observa que diferenças fundamentais presentes nos pressupostos de ambos os pesquisadores definiram procedimentos metodológicos também diferenciados. Assim, Ferreiro focou sua atenção, sobretudo, nas manifestações da criança a partir da construção da hipótese silábica, enquanto Luria investigou com afinco as manifestações ainda mais primitivas de tentativa de uso do registro gráfico como ferramenta psicológica. Na condução da sua pesquisa, Azenha se propôs a investigar empiricamente a gênese da escrita em crianças pré-escolares, buscando ampliar, por meio dos postulados de Luria, os conhecimentos acerca da escrita infantil, até então ancorados em paradigmas resultantes das pesquisas de Ferreiro. (AZENHA, 1991)

Num momento inicial, Azenha acompanhou durante um semestre letivo, por meio de quatro entrevistas, crianças da última etapa da educação infantil, com idades entre cinco anos e meio e seis anos e meio. Após detectar na escola campo de pesquisa a insuficiência de momentos de ensino que verdadeiramente proporcionassem às crianças a possibilidade de realizar experimentações e reflexões sobre a língua escrita, ela passou a propor, antes de cada coleta de dados, atividades lúdicas relacionadas, em maior ou menor medida, ao uso da escrita.

Os resultados do estudo exploratório apontaram a necessidade do acompanhamento das crianças por um período maior de investigação, já que o grupo todo evidenciou ao longo do semestre conquistas no campo da escrita que o retiravam do estágio da escrita imitativa para estágios mais avançados do processo evolutivo do desenvolvimento da escrita descrito por Luria. No entanto, as conquistas evidenciadas em uma etapa de coleta de dados nem sempre se mantinham na coleta seguinte, ou seja, o desenvolvimento das crianças rumo à conquista da escrita se mostrava marcado por freqüentes descontinuidades.

A constatação desse fenômeno levou a pesquisadora a organizar um estudo longitudinal pelo período de dois anos, cuja finalidade era:

[...] explicar a emergência das diferenciações no grafismo infantil e as transformações sofridas por essas diferenciações, desde momentos em que o conhecimento da escrita convencional é praticamente inexistente, até quando os sujeitos começam a se apropriar das diferenciações próprias do sistema convencional (AZENHA, 1997, p.76-77).

Para o estudo longitudinal, foram selecionadas crianças com idade entre quatro e seis anos. Embora a investigação tenha sido realizada com 44 crianças, na apresentação dos dados do estudo a pesquisadora optou por destacar os resultados de uma criança que ao início da investigação tinha quatro anos e dez meses, e que, segundo ela, evidenciou um percurso que permitiu a reflexão sobre pontos fundamentais desse processo evolutivo. Eventualmente, algumas produções de outras crianças da amostra foram incluídas na apresentação e discussão dos dados, sempre com o propósito de reunir elementos que favorecessem uma reflexão mais criteriosa sobre o processo evolutivo da escrita da criança eleita como foco da discussão.

Ao longo de toda a sua investigação, Azenha realizou cinco entrevistas com intervalos irregulares. O intervalo entre as três primeiras foi de cerca de dois meses; entre a terceira e a quarta, o intervalo foi de apenas um mês; finalmente, a quinta e última entrevista foi realizada quatro meses após a quarta. Ao final da pesquisa, Maria Rita, o sujeito em destaque na amostra, estava com cinco anos e meio.

A pesquisadora não definiu de forma rígida as sentenças que apresentaria para as crianças registrarem por meio da escrita. Ao invés disso, foi versátil na composição das diferentes séries. Procurou contemplar na composição das séries, as características sugeridas por Luria. Assim, privilegiou características como contraste de quantidade, de extensão e ritmo do texto,

de cor, forma, tamanho, etc., julgando que tais características poderiam provocar mudanças qualitativas nas estratégias de escrita utilizadas pelas crianças. Por vezes, as categorias semânticas foram definidas com base em atividades anteriormente desenvolvidas com o grupo de crianças.

Na primeira série que compôs a primeira entrevista, a pesquisadora inicialmente não ofereceu às crianças nenhum instrumento que lhes permitisse o registro. Nessa ocasião, foram apresentadas cinco palavras da categoria semântica “brinquedos do parque”. Intencionalmente, a criança e a pesquisadora estavam situadas em um ponto do qual se podia observar o parquinho da escola. Das cinco palavras apresentadas para memorização, Maria Rita conseguiu se lembrar de três. Após sugerir à criança que criasse uma forma de registro escrito que lhe facilitasse a lembrança do conteúdo ditado, em momento posterior a pesquisadora repetiu o ditado de palavras anteriormente apresentadas. Curiosamente, o registro não determinou um melhor desempenho da criança no momento da leitura. Em sua produção a criança empregou uma combinação com pequena quantidade de letras convencionais e muitos elementos não convencionais em forma de traços circulares, linhas onduladas, traços verticais, ziguezagues, etc. A produção de Maria Rita, no início da investigação, correspondia à escrita imitativa descrita por Luria; sua produção é marcada pela ausência de elementos figurais.

Importante destacar que tanto a escrita como a leitura da criança foram realizadas na direção de baixo para cima. Outro dado a ser destacado é a observação feita pela pesquisadora de que a criança se mostrou visivelmente frustrada com seu desempenho na tarefa de recordar. Tal frustração resultou em preocupação com a realização da atividade em um momento posterior. Na apresentação da segunda série de seqüências orais para registro e leitura, a criança perguntou se teria que ler posteriormente sua produção. Diante da resposta afirmativa da pesquisadora, após a criança ouvir a série de sentenças apresentada (uma boneca; várias bonecas; hoje está frio; no sol está calor), perguntou se poderia “fazer” a boneca. Novamente a resposta afirmativa da pesquisadora indica ter possibilitado a redefinição das estratégias de registro, pois a criança se pôs a desenhar as sentenças apresentadas. Em apenas uma das sentenças a criança recorreu à escrita imitativa para complementar sua produção. Visivelmente satisfeita, ela foi capaz de recuperar todo o conteúdo registrado, embora com alterações na composição das sentenças. Quando questionada sobre o que escrevera acima da cabeça das bonecas desenhadas, a criança afirmou que se tratava do nome delas. Azenha

interpretou as produções da criança decorrentes da apresentação da segunda série como genuína escrita pictográfica.

Reconhecemos claramente nessas formas de registro de significados o que Luria chamou de escrita pictográfica. A escrita se altera, com estratégias de registro que permitem seu uso para a leitura, e a relação da criança com sua produção apresenta a primeira mudança qualitativa: ela não é mais objeto em si, mas transformou-se em um recurso auxiliar para a memória. O uso desse recurso, por outro lado, transforma também a memória, sua própria estrutura psicológica, que deixa de vincular-se apenas às impressões e traços imediatos do contexto situacional, para apoiar-se em um estímulo artificial autogerado (AZENHA, 1997, p. 98).

O registro pictográfico coletado na segunda série de sentenças representou um avanço no processo de desenvolvimento de Maria Rita. A primeira escrita produzida pela criança apresentava, na forma, características mais semelhantes à escrita convencional, mas sua produção ocorreu de forma mecânica como a imitação externa de um comportamento antes observado. O aspecto funcional da escrita foi totalmente negligenciado durante o registro da série 1. Por esse raciocínio, pode-se afirmar que a segunda produção representa um salto qualitativamente superior no curso do desenvolvimento da criança pois a escrita pictográfica passou a ser empregada em substituição ao objeto ou fato, como meio efetivo de representação; mais que isso, como um auxílio mnemônico.

Cada uma das séries para registro apresentadas por Azenha reunia características que as diferenciavam entre si. De acordo com os pressupostos lurianos, os conteúdos das sentenças poderiam, em certo sentido, impulsionar alguns progressos nas manifestações da escrita infantil. Assim, a característica que justificou a composição da primeira série (escorregador; balança; trepa-trepa; tanque de areia; árvores) foi o pertencimento a uma mesma categoria semântica. A segunda seqüência privilegiou a apresentação de contrastes de quantidade e referentes abstratos. Na terceira série foram selecionadas palavras e frases que se diferenciavam pelo ritmo ou extensão (cansei de brincar no parque; eu tomo lanche na mesa da escola; o lanche estava gostoso; lanche; hoje está muito calor; água; sol; o sol está muito quente). A quarta seqüência trazia como diferencial contrastes de cor e quantidade (o céu está bem clarinho; o lápis é bem preto; tem bastante bandeirinhas aqui no pátio; uma bandeirinha só; o chão da escola é vermelho; a escola é bem branquinha).

O desempenho de Maria Rita no registro da série três é particularmente esclarecedor. A série é composta por sentenças de extensão bastante variada, possibilitando a vinculação entre o

ritmo da fala e a extensão da escrita. Parte das sentenças apresentava conteúdo de difícil representação pelo desenho. Tais condições fizeram a pesquisadora supor que resultariam em redefinição das estratégias de representação pela criança. Isso de fato ocorreu. A criança representou a primeira e a sétima sentenças de forma pictográfica. As sentenças dois, três, quatro e cinco foram representadas com letras de tipo caixa-alta, em seqüências que não se repetiram. As sentenças seis e oito foram representadas por linhas onduladas que fazem lembrar uma escrita cursiva. No momento da leitura a criança recuperou parcialmente o conteúdo das sentenças oito, seis, sete e um, exatamente nessa ordem. Observa-se que a criança pôde recuperar pela leitura apenas as sentenças representadas pictograficamente e aquelas escritas com simulação de letras cursivas, o que não aconteceu com as sentenças representadas por uma seqüência combinada de letras. O desconforto da criança por não conseguir lembrar o conteúdo das sentenças escritas com letras definiu, provavelmente, o procedimento adotado na série seguinte (série quatro), ou seja, o emprego deliberado do desenho, a despeito do comando fornecido pela pesquisadora de que se tratava de uma atividade de escrita.

Na série quatro, a criança só recorreu a três letras para escrever o nome dela. Todas as sentenças ditadas foram representadas, nessa ocasião, por desenhos. Dois dados que suscitam especial reflexão são apresentados por Azenha na análise da produção de Maria Rita na série quatro. O primeiro deles diz respeito à recusa da criança em registrar “o céu está bem clarinho”. Segundo a autora, a solicitação foi feita em um dia chuvoso. A criança prontamente modificou o conteúdo da sentença proposta e informou que desenharia “A chuva”. A dificuldade de a criança em registrar pela escrita ou de afirmar verbalmente uma “inverdade” já foi discutida tanto por Ferreiro quanto por Vygotsky (Azenha, 1997, p. 106-107). O segundo dado destacado é o caráter mais esquemático dos desenhos realizados. É importante informar que todos os conteúdos da série quatro foram recuperados na leitura. Quando lhe foi perguntado se havia escrito ou desenhado, a criança, em um neologismo muito feliz, por meio do qual fundiu as palavras “desenhar” e “escrever”, respondeu que “des...creveu” (AZENHA, 1997, p.111).

Azenha (1997), reportando-se a Gelb (1976), lembra que a escrita deriva do desenho. Povos primitivos passaram por diferentes etapas de representação do objeto em cada uma das quais o desenho evoluiu de uma forma muito semelhante ao objeto até alcançar, por meio da

simplificação dos traços e abandono dos detalhes, uma forma arbitrária e bastante diferente do objeto representado.

Da mesma forma que a língua derivou da imitação do som, a escrita desenvolveu-se da imitação das formas dos objetos ou seres reais. Na raiz de toda escrita moderna se encontra a pintura [...] (GELB, *apud* AZENHA, 1997, p.130).

Na primeira produção resultante da segunda entrevista, a criança demonstrou ter feito progressos em seu conhecimento da escrita. Além de recorrer a diferentes letras convencionais, embora sem considerar o valor sonoro para a escrita do que lhe foi ditado, empregou a hipótese silábica²⁴ na composição de sua produção. Na leitura da primeira produção da segunda entrevista, a criança sentiu dificuldade em utilizar as letras empregadas como auxiliares mnemônicos. Em outros termos, a criança teve dificuldade de ler o que havia escrito, e na produção seguinte retornou à forma pictográfica de registro, sem recorrer a desenhos esquemáticos; ao contrário disso, seu desenho apresentava muitos detalhes. Mais uma vez a frustração experimentada pela impossibilidade de leitura levou a criança a uma involução na qualidade de sua produção.

Na terceira entrevista, a criança passou a mesclar letras convencionais e desenho. A representação da pluralidade na produção de Maria Rita pôs em destaque uma nova estratégia. Para a escrita de “um patinho” a criança organizou uma seqüência de seis letras; quando solicitada a escrever “três patinhos”, repetiu três vezes a seqüência anteriormente utilizada.

Na quarta entrevista, Maria Rita recorreu poucas vezes ao desenho para complementar sua escrita; já na produção referente à quinta entrevista, o abandonou por completo. A grande conquista evidenciada pela criança na quinta entrevista foi a escrita do próprio nome e o emprego das suas letras sem considerar o valor sonoro para a composição de diferentes palavras. Para Azenha, a criança nessa etapa de desenvolvimento, embora não se satisfaça com os resultados de sua leitura recusa-se a contrariar as regras do sistema descobertas por ela. Persevera em sua hipótese silábica que não lhe assegura a resolução do conflito entre o registro efetuado e a possibilidade de interpretá-lo. No entanto, afirma Azenha (1997, p. 188) que a superação do que é identificado como um impasse “[...] entre o registro escrito (que

²⁴ A hipótese silábica é a crença infantil de que cada segmento sonoro identificável auditivamente (sílabas), deve ser representado por uma letra.

incorpora elementos convencionais) e leitura, impossibilitada justamente pela presença desses elementos convencionais [...]”, só poderá ocorrer por meio do ensino sistematizado.

Esse impasse evidencia a chegada do sujeito a um ‘teto’ de seu desenvolvimento, que é o horizonte possível do seu caminho individual dado pelo material psicológico a que ele foi exposto até aquele momento. Ultrapassar esse teto exige intervenção que faculte alimento externo para novas configurações psicológicas (Azenha, 1997, p. 188).

Azenha Bautzer Santos (1991) identificou, nos pressupostos lurianos acerca da escrita infantil, quatro diferentes etapas evolutivas da escrita, e apresentou-as de forma sistematizada, conforme segue:

1º momento: A escrita imitativa – uma escrita sem caráter instrumental

Nesse primeiro momento do processo evolutivo a criança se apropria de alguns aspectos observáveis da escrita. Como no ato de brincar, ela “faz-de-conta” que está escrevendo. Ela produz traços horizontais ou diversos pequenos traços verticais, linhas onduladas, linhas em ziguezague, bolinhas, etc. A criança assume a postura corporal do adulto em atividade de escrita e utiliza instrumentos próprios da escrita: caneta, lápis, papel e borracha. Por vezes ela chega a produzir letras ou combinações de letras próprias do sistema de escrita empregado em seu meio cultural sem, no entanto, estar atenta ao significado desses signos. Enfim, ela não emprega essas letras como símbolos, mas como reprodução externa, como cópia desprovida de significado.

2º momento: A escrita topográfica – uma escrita que se diferencia pela localização

O segundo momento do processo evolutivo exibido pela criança apresenta diferenças sutis em relação ao anterior. Tal como no primeiro momento, a criança produz traços horizontais ou pequenos traços verticais, bolinhas, linhas onduladas, linhas em ziguezague e até letras convencionais sem valor sonoro ou semântico específico percebido por ela. A diferença e o progresso consistem na busca de utilizar tais símbolos gráficos como auxiliares mnemônicos. Embora sem alterar o aspecto externo do traçado, a criança estabelece relação entre a localização da marca gráfica registrada e o objeto ou idéia que pretende memorizar. Dito de outro modo, a disposição espacial da marca gráfica sobre o papel (ou outra superfície) é a informação que irá favorecer a recuperação mnemônica do conteúdo registrado.

3º momento: A escrita pictográfica – a primeira escrita simbólica.

O terceiro momento marca o início da tentativa de uso instrumental do grafismo infantil. A criança procura registrar informações de tal modo que lhe seja possível recuperá-las pela “leitura” em momentos posteriores. A escrita pictográfica engloba desde desenhos ricos em detalhes até os desenhos esquemáticos que apenas sugerem uma vaga lembrança da informação registrada, diferenciando-se do desenho espontâneo justamente por seu caráter instrumental. A criança que se encontra nesta etapa sabe diferenciar desenho e escrita, no entanto, em razão de não dominar o sistema de escrita, intencionalmente emprega as formas pictográficas para o registro de informações.

4º momento: A transição entre a escrita pictográfica e a convencional.

Progressivamente, a criança consegue aprimorar seu desempenho na escrita pictográfica, tornando-a mais simples e esquemática. Nesse período, também se apropria de letras e números, próprios, respectivamente do sistema alfabético e numérico, passando a empregá-los em suas produções escritas. Inicialmente ela tende a combinar a escrita pictográfica com fragmentos da escrita convencional, todavia gradativamente prioriza o uso dos símbolos da escrita convencional. Nessa fase, a criança atribui à sua produção escrita significados particulares, quase sempre de difícil compreensão para os demais sujeitos de seu grupo social.

Os quatro grandes momentos do processo evolutivo que marcam a gênese da escrita na criança, conforme observou Luria, não têm caráter linear e ascendente. Por vezes, diante de novos obstáculos, a criança retorna aos níveis de desenvolvimento anteriores e já percorridos para depois sanar tais dificuldades, e poder novamente avançar em seu desenvolvimento.

2.3.4 Outros olhares sobre o aprendizado da escrita

Semelhantemente ao que foi apontado por Luria, Tfouni (2004, p. 19) destaca as inter-relações observadas entre a língua oral e a escrita: “[...] a relação entre a escrita e a oralidade não é uma relação de dependência da primeira à segunda, mas é antes uma relação de interdependência, isto é, ambos os sistemas de representação influenciam-se igualmente”.

Tfouni (2004) se propôs a investigar as estratégias sociais empregadas por sujeitos que não sabem ler e escrever em uma sociedade que recorre à língua escrita em quase todas as práticas sociais, isto é, buscou desvendar os movimentos de letramento em nossa cultura. Uma consideração relevante levantada pela autora diz respeito à inexistência de cidadãos

absolutamente iletrados, ou, como caracteriza a autora, com grau zero de letramento. Para ela, é pouco provável que um sujeito inserido em uma cultura que atingiu um grau de sofisticação, difusão e massificação no uso da escrita permaneça imune aos efeitos sociais e cognitivos decorrentes desse nível de letramento em seu grupo cultural. Isso não significa que o indivíduo passará automaticamente, por pura imersão no mundo letrado, a dominar o sistema de escrita. Para a autora, esses efeitos ou benefícios são coletivamente absorvidos pelos integrantes do grupo social, conferindo-lhes, além de um comportamento social desencadeado pela presença impositiva da escrita, algumas estratégias de desenvolvimento do raciocínio e da lógica que, em tese, seriam impulsionados pela língua escrita (SCRIBNER; COLE, *apud* TFOUNI, 2004; GOODY, *apud* TFOUNI, 2004).

Tfouni apresenta dados de suas pesquisas acerca do raciocínio lógico de adultos não alfabetizados e demonstra que estes adultos são competentes “[...] para descentrar seu raciocínio e resolver conflitos e contradições que se estabelecem no plano da dialogia” (TFOUNI, 2004, p.27). Conclui a autora:

A explicação, então, não está em ser, ou não, alfabetizado enquanto indivíduo. Está sim, em ser, ou não letrada a sociedade na qual esses indivíduos vivem. Mais que isso: está na sofisticação das comunicações, dos modos de produção, das demandas cognitivas pelas quais passa uma sociedade como um todo quando se torna letrada, e que irão inevitavelmente influenciar aqueles que nela vivem, alfabetizados ou não. (*op. cit.*)

Os dados apresentados por Tfouni (2004) suscitam reflexões acerca da condição singular dos sujeitos surdos usuários de línguas de sinais. Até que ponto essa imersão em uma cultura ouvinte que emprega socialmente o português escrito alavanca o aprendizado não apenas desse objeto específico de conhecimento que é a escrita, mas também de uma lógica de raciocínio impulsionada pelo uso sofisticado da língua? É coerente supor a necessidade, para o surdo, de mediação em língua de sinais do conteúdo veiculado em língua escrita até que ele possa significar o sistema escrito em língua portuguesa e se beneficiar efetivamente da inserção na cultura letrada. Enquanto isso não ocorrer, o sujeito surdo permanece, sim, imune aos benefícios do emprego intenso e freqüente do português escrito nas diferentes práticas sociais. Quer dizer, sem recorrer ao canal viso-espacial o indivíduo surdo usuário de língua de sinais não poderá se tornar letrado nessa cultura ouvinte sem que antes domine o sistema de escrita. E como dominar o sistema de escrita sem que esse conteúdo seja significado em língua de sinais?

Os posicionamentos teóricos sobre a linguagem escrita e os caminhos para se chegar à sua aprendizagem não são coincidentes. Para Smith (2003), a habilidade de leitura não requer do leitor condições excepcionais de intelectualidade, nem mesmo lhe confere um *status* intelectual digno de nota. A leitura é simplesmente um ganho de possibilidade de acesso a fatos, situações e idéias que seriam inacessíveis por outra forma de linguagem. Para o autor

Não há nada de especial na leitura, a não ser tudo que nos possibilita fazer. O poder que a leitura nos proporciona é enorme, não somente por dar acesso a pessoas distantes e possivelmente mortas há muito, mas também por permitir o ingresso em mundos que, de outro modo, não seriam experimentados, que, de outro modo não existiriam. A leitura permite-nos manipular o próprio tempo, envolvendo-nos em idéias ou acontecimentos em uma proporção e em uma seqüência de nossa própria escolha. Não possuímos este poder quando escutamos alguém falar, ou quando vemos um filme (SMITH, 2003, p.15).

Smith (2003) considera que aprender a ler é uma possibilidade aberta a todas as crianças, embora afirme que problemas na condução do aprendizado da leitura, bem como dificuldades do aprendiz, possam dificultar o desenvolvimento dessa habilidade. O autor pressupõe que o aprendizado da leitura é muito mais que a decodificação de um sistema gráfico por meio do estabelecimento de relações entre letras e sons; para ele, ler é atribuir sentido ao material escrito.

Conflitos pessoais, sociais ou culturais podem interferir criticamente com a motivação de uma criança ou com sua capacidade para aprender a ler, e também é possível que algo dê errado durante a instrução. As crianças podem desenvolver hábitos de leitura que tornam a compreensão impossível. [...] a leitura e o aprendizado da leitura são atividades essencialmente significativas [...]. A leitura é uma questão de dar sentido a partir da linguagem escrita, em vez de se decodificar a palavra impressa em sons (SMITH, 2003, p. 16).

O pressuposto mais relevante de Smith para os propósitos deste estudo consiste na afirmação de que “as crianças aprendem a ler lendo e ouvindo outros lerem” (*op. cit*, p.18). Desse modo, o autor estabelece uma distinção entre o que ele denomina estrutura aparente da linguagem – representada pelos sons próprios da língua, bem como pelos grafemas visualmente identificáveis em material escrito – e estrutura profunda da linguagem, que é representada pelos significados da língua. “Os sons da língua e a informação visual dos impressos são estruturas aparentes da linguagem [...]. O significado reside na estrutura profunda da linguagem” (SMITH, 2003, p. 67). O autor defende que a criança só se apropria da estrutura aparente da língua, quer pela forma falada quer pela escrita, se esta estiver plena de significado. Destarte, ao tornar a linguagem significativa para a criança, o adulto torna possível o aprendizado da leitura.

Soares (2003, p. 9) adverte sobre o risco de se supor que o acesso à cultura escrita assegure à criança o aprendizado da leitura e da escrita. Para a autora, reside nessa premissa um equívoco que resultou em sérias conseqüências pedagógicas. A partir do momento em que a escola passou a oportunizar o letramento e deixou de sistematizar o processo de alfabetização, os alunos deixaram de se apropriar efetivamente do sistema de escrita.

Acrescente-se a esses equívocos e falsas inferências o também falso pressuposto, decorrente deles e delas, de que apenas através do convívio intenso com o material escrito que circula nas práticas sociais, ou seja, do convívio com a cultura escrita, a criança se alfabetiza. A alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida pelo letramento, porque este acabou por freqüentemente prevalecer sobre aquela, que, como conseqüência, perde sua especificidade.

Soares (2003) reprovava a dissociação entre alfabetização e letramento, reafirmando o caráter de interdependência entre ambos os processos. A autora denuncia que, ao conceber alfabetização e letramento como processos distintos e dissociados, a escola privilegiou o letramento por julgar que o processo de apropriação da leitura e escrita (alfabetização) ocorreria por pura imersão da criança em práticas sociais de língua escrita. Tal atitude pedagógica enfraqueceu as práticas de alfabetização, dando origem a um contingente de crianças que após anos de freqüência no ensino fundamental não alcançaram a condição de alfabetizadas.

Desse modo, Soares (2003) formula algumas orientações de caráter conciliatório entre as tendências pedagógicas que defendem o letramento (em detrimento da alfabetização) e os que assumem a defesa do retorno à alfabetização como foco central do trabalho pedagógico no início da escolarização fundamental.

Em síntese, o que se propõe é, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e escrita, e o conseqüente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas; em terceiro lugar, o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demandando uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático – particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas – outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças [...] (SOARES, 2003, p.14).

Para Marcuschi (2001), o que determina a possibilidade de escrever bem ou comunicar-se bem oralmente é a “intenção comunicativa”, e não a sujeição às regras de uma língua. O autor afirma a existência de uma indiscutível proximidade entre os sistemas de escrita e a oralidade. Embora admita que ambos possuam características que os singularizam, entende que tais singularidades não tornam a escrita e a oralidade dois sistemas lingüísticos independentes. Mais que isso, a escrita não é dotada de um *status* superior ao da fala nem mesmo exige o uso de estratégias cognitivas mais refinadas do que aquelas empregadas na fala. “Não se dão raciocínios mais abstratos na escrita em relação a processos de compreensão na oralidade, tendo em vista que, cognitivamente, o que sobra na escrita é o que estava na fala. Novo é o meio em que se dá a produção e não a atividade sociocognitiva desenvolvida.” (MARCUSCHI, 2001, P.10)

A polêmica relação entre oralidade e letramento, segundo Street (*apud* MARCUSCHI 2001), sugere a adoção do termo letramentos – no plural – para destacar que a escrita é apenas uma das manifestações de letramento, ou seja, a forma pedagógica do letramento. Para Marcuschi, o alicerce das línguas é o uso que dela se faz. Em outros termos, as práticas sociais de uso das línguas resultam em sua estruturação formal. “São as formas que se adequam aos usos e não o inverso”(op.cit.,p.16).

Marcuschi (2001, p.16) reconhece que o domínio da língua escrita é, atualmente, uma habilidade necessária e indispensável que “[...] pode ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno”. No entanto afirma que, a despeito da inquestionável necessidade de domínio da escrita e de sua estreita relação com o homem atual, a fala é um atributo muito mais ligado ao homem do que a escrita. Com essas considerações, o autor procura relativizar o *status* culturalmente conferido à escrita, mas insiste que também não se pode atribuir à fala um caráter de superioridade em relação à manifestação escrita da língua. “Fala e escrita são diferentes, mas as diferenças não são polares e sim graduais e contínuas. São duas alternativas [...] da língua nas atividades sócio-interativas diárias” (op. cit. p. 46).

Marcuschi (2001) se reporta à história da humanidade e da escrita para destacar quão mais estreitas são as relações que o homem, em suas raízes, mantém com a oralidade. Por esse raciocínio historicamente orientado, as relações do homem com a escrita, se comparadas àquelas estabelecidas com a oralidade, são recentes e superficiais.

[...] enquanto espécie, o *homo sapiens* data de cerca de um milhão de anos. A escrita surgiu pouco mais de 3.000 anos antes de Cristo, ou seja, há 5.000 anos. No ocidente, ela entrou por volta de 600 a.C., chegando a pouco mais de 2.500 anos hoje. E a imprensa surgiu em 1450, tendo pouco mais de 500 anos. [...] A escrita é um fato histórico e, deve ser tratado como tal e não como um bem natural (MARCUSCHI, 2001, p. 23 - 24).

Marcuschi defende que a fala e a escrita são “duas modalidades de uso da língua, de maneira que o aluno, ao dominar a escrita, se torna bimodal. Fluente em dois modos de uso e não simplesmente em dois dialetos”(op. cit., p. 32). Uma consideração importante levantada pelo autor (2001, p. 68), a qual suscita reflexões acerca das línguas de sinais, diz respeito à evidência de que a norma não é uma peculiaridade dos sistemas escritos. Tal premissa repousa no fato segundo o qual integrantes de povos ágrafos apresentam entre si diferenças significativas de níveis de utilização de linguagem. Dessa forma, é possível identificar no interior desses grupos níveis mais ou menos sofisticados de uso da fala.

Por semelhante raciocínio, é possível identificar entre usuários da Língua Brasileira de Sinais, sujeitos mais fluentes e menos fluentes no uso da língua, bem como aqueles que empregam sinais sofisticados em construções gramaticais cuidadosamente elaboradas. Ora, identificando-se a LIBRAS como uma língua ainda ágrafa para a expressiva maioria de seus usuários (já que o *sign writing*, pelo menos no Brasil, permanece restrito a grupos numericamente insignificantes), o raciocínio do autor de que a norma – portanto, também diferentes níveis de uso da língua – podem ser identificados entre integrantes de povos ágrafos, é confirmado na observação dessa comunidade lingüística.

2.3.5 Reflexões sobre a escrita do surdo possibilitadas pelo estudo da criança ouvinte.

A escrita da criança surda também foi investigada na perspectiva piagetiana. Na direção apontada por Ferreiro e Teberosky, Machado (2000) desenvolveu pesquisa acerca da gênese da escrita da criança surda. Na condução de seu estudo, a autora empregou, com crianças surdas da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, procedimentos de investigação e coleta de dados semelhantes aos utilizados nos experimentos descritos na clássica obra “Psicogênese da língua escrita”. A pesquisadora se propôs a investigar o modo pelo qual o sujeito surdo que tem a LIBRAS como primeira língua se apropria das habilidades de leitura e escrita do Português, para ele, uma segunda língua. Segundo Machado (2000), os passos do desenvolvimento da escrita de crianças ouvintes descritos por Ferreiro, guardadas as devidas especificidades, são também manifestados pelas crianças surdas. As hipóteses

sobre a construção da escrita formuladas pelos dois grupos de crianças se mostram sensivelmente semelhantes. A autora afirma:

Os dados das investigações com as crianças surdas nos permitem afirmar que o surdo, tal qual a criança ouvinte, exerce sua autonomia intelectual. Ou seja, busca conhecimento, pergunta a si e aos outros, explora as suas possibilidades e as possibilidades do meio, inventa formas de comunicação e está atento a tudo o que se configura como desafios cognitivos. [...] as crianças surdas, enfrentando todas as adversidades do meio, estão constantemente construindo hipóteses sobre a língua escrita, testando-as em diversas situações e reorganizando seu conhecimento a cada nova descoberta (MACHADO, 2000, p. 184 e 185).

Ora, se é notória a complexidade da tarefa de representar pela escrita uma idéia ou informação pensada ou ouvida em linguagem oral, o que se pode dizer da tarefa de pensar ou receber a informação em uma língua espaço-visual e representar essa idéia ou informação em português escrito? Não é exagero afirmar que não é tarefa fácil estabelecer contato com uma língua estrangeira (ou segunda língua – L2) por meio da forma mais complexa de expressão de uma língua, ou seja, por meio da forma escrita da língua, sobretudo quando toda a base lingüística do aprendiz está sedimentada em uma língua de sinais. A língua de sinais é concisa (por sua estrutura que prescinde, dentre outros elementos, da flexão verbal, preposições, artigos). Em contrapartida, o português, sobretudo na modalidade escrita compõe-se de sentenças formadas por diversos elementos gramaticais. Essa diferença estrutural entre as línguas é um dos fatores que distanciam e ao mesmo tempo dificultam o domínio da língua escrita pelo surdo. A escrita requer do escritor um nível de precisão que só pode ser alcançado pelo uso adequado dos recursos normativos da língua escrita. Tal precisão se faz necessária pela ausência de marcadores escritos que representem, em substituição às palavras, as expressões faciais, corporais e as variações melódicas que complementam as narrativas orais.

Se o objetivo é que o surdo tenha na linguagem escrita sua forma de compreensão e expressão da segunda língua (L2) é preciso enfrentar o desafio de buscar condições para que a linguagem escrita seja aprendida de forma a permitir ao surdo servir-se dessa modalidade lingüística com a competência necessária ao manejo de uma segunda língua.

Há indícios de que o percurso para se chegar ao domínio da escrita não é o mesmo para crianças surdas e ouvintes. Em razão da privação sensorial auditiva, a criança surda não possui recursos para estabelecer uma relação significativa entre o som e sua representação escrita, portanto fica impedida de conquistar a escrita pela rota fonológica.

Azenha, ao discutir o processo evolutivo evidenciado pelo sujeito condutor da interpretação dos dados de sua pesquisa, observa:

[...] o desconhecimento do valor sonoro posterga a possibilidade de leitura e, conseqüentemente, da evocação dos conteúdos originais. A ininteligibilidade do grafismo para seu próprio produtor leva a uma atitude de negação da escrita e à utilização do desenho detalhado (AZENHA, 1997, p. 184).

Ora, se para a criança ouvinte a demora em estabelecer relações entre os símbolos gráficos e seus respectivos sons leva a um atraso na aquisição da escrita e a uma “negação” desse sistema de signos, como inferiu Azenha na análise dos dados de sua pesquisa, o que se pode dizer sobre a criança surda em seus percalços iniciais com o aprendizado da escrita? É preciso considerar que para a criança surda usuária da LIBRAS o vínculo esclarecedor entre o som da fala e as letras jamais se estabelece de forma plena. Assim, esta criança realiza o reconhecimento lexical da escrita do português, recorrendo a estratégias diferentes daquelas empregadas por crianças ouvintes.

Capítulo 3 – Método

3.1 Campo de Estudo

A coleta dos dados preliminares, que permitiu uma discussão inicial sobre o aprendizado da escrita e o desenvolvimento do uso dessa ferramenta psicológica para a criança da educação infantil ocorreu em uma escola especial para alunos surdos. A referida escola, situada em um campus universitário da cidade de Maringá, Estado do Paraná, tem sua manutenção assegurada de forma compartilhada pelos governos estadual e municipal e por um clube de serviço de caráter filantrópico.

A escola, fundada em 1981, reflete em sua história os efeitos da alternância das tendências filosóficas que direcionaram a educação dos surdos nas últimas décadas, ou seja, foi oralista até 1995 e a partir de então assumiu a filosofia bilíngüe na condução de suas ações pedagógicas. Desde a adoção do bilingüismo, a língua de instrução por meio da qual a escola trabalha todos os conteúdos escolares, é a Língua Brasileira de Sinais. A escola, que atende 100 alunos, da educação infantil ao ensino médio, conta com um corpo docente constituído de 31 professores ouvintes bilíngües e 06 professores surdos²⁵.

O setor de educação infantil dessa escola se propõe a desenvolver com seus alunos atividades curriculares próprias desse nível de ensino, conforme sugerem os documentos oficiais (Referencial Curricular Nacional para a educação infantil e Currículo do Estado do Paraná). Em razão das características especiais do grupo atendido, as aulas são ministradas em LIBRAS, e pelo fato de quase-totalidade dos alunos serem provenientes de famílias ouvintes, o ensino da língua de sinais como primeira língua, integra o rol dos conteúdos trabalhados.

O mesmo setor conta ainda com um trabalho sistematizado de ensino da língua portuguesa escrita. Assim, a escrita é intencionalmente empregada na construção de textos coletivos acerca de temas estudados em sala; objetos e gravuras são identificados com rótulos e legendas; o texto escrito de livros infantis é lido para as crianças em LIBRAS em momentos cuidadosamente organizados para contar histórias; o alfabeto digital é empregado para soletração de nomes próprios e comparado à representação escrita dos mesmos. Enfim, a

²⁵ Dados fornecidos pela escola campo de pesquisa em outubro de 2008.

escrita é um conteúdo intencionalmente empregado nas atividades da escola desde o nível de ensino da educação infantil e prossegue como conteúdo incansavelmente perseguido nos anos do ensino fundamental e médio.

3.2 Participantes da pesquisa.

Participaram da amostra todos os alunos matriculados na educação infantil da escola campo de pesquisa. A escolha de crianças da educação infantil para a composição inicial da amostra, ou seja, para a coleta de dados referente ao ano de 2006, aconteceu em razão da faixa etária do grupo e do conseqüente nível de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita freqüentemente manifestado por crianças que ainda não ingressaram no ensino fundamental. A faixa etária selecionada foi, também, intencionalmente semelhante à dos sujeitos investigados por Luria, em suas pesquisas acerca da gênese da escrita infantil.

A amostra, selecionada no ano de 2006, foi composta por seis crianças com idades entre quatro anos e nove meses e seis anos e quatro meses. Todas elas tinham diagnóstico de surdez bilateral de grau severo a profundo.

Após definição da amostra, solicitou-se às famílias autorização, por escrito, para inclusão das crianças na pesquisa. No documento encaminhado aos pais, foi assegurado que a identidade dos participantes seria mantida em sigilo.

As crianças participantes, mesmo possuindo idades variadas, participavam no ano de 2006 da mesma turma de educação infantil. Dessa forma, no ano em que foi realizada a primeira coleta de dados elas tinham, na rotina escolar, acesso aos mesmos conteúdos e atividades pedagógicas. Esse quadro sofreu mudanças nos anos subseqüentes, alterando a segunda coleta de dados, ocorrida em 2008. Em 2007 o aluno 3 (Dudu) foi promovido para a primeira série do ensino fundamental (ciclo de oito anos) e o aluno 4 (Eva) passou a freqüentar o Pré III em uma escola de ensino regular. Em 2008 Dudu passou para a segunda série do ensino fundamental e Eva (aluno 4) ingressou na primeira série dessa etapa de ensino da escola regular, para onde havia se transferido em 2007. Também em 2008, a família do aluno 1 (Alan) solicitou sua transferência para uma escola regular da rede municipal de ensino, onde passou a freqüentar o primeiro ano do ensino fundamental do ciclo de nove anos. A despeito

da promoção de alguns alunos para o ensino fundamental e das transferências efetuadas, todos os alunos permaneceram na amostra até o término da pesquisa.

3.2.1 Caracterização dos participantes.

Em respeito às normas do COPED (Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos)²⁶, os participantes da pesquisa receberão nomes fictícios para designá-los ao longo da exposição de suas produções.

Informações sobre cada um deles referentes à idade, sexo, data de ingresso na escola especial, tipo e grau de surdez, bem como tempo de diagnóstico da surdez, foram reunidos e organizados para permitir o conhecimento da população amostrada e, conseqüentemente, uma maior compreensão dos dados apresentados e discutidos na seqüência.

Aluno 1 (Alan) – Do sexo masculino, apresentava quatro anos e nove meses em dezembro de 2006 e cinco anos e onze meses em fevereiro de 2008, idades que correspondem, respectivamente, à primeira e às duas últimas etapas da coleta de dados. Ingressou na escola especial (campo de pesquisa) em fevereiro de 2006, portanto frequentou a escola por apenas um ano letivo até o momento da primeira coleta de dados. Filho de pais ouvintes, seu contato com a língua de sinais ocorreu após o ingresso na escola. A criança possui surdez congênita bilateral de tipo sensorio-neural com grau severo/profundo.

Aluno 2 (Caio) – Do sexo masculino, contava cinco anos na primeira etapa da coleta de dados e seis anos e dois meses na terceira e quarta etapas. Frequentava a escola especial desde fevereiro de 2004. Assim, completou, até o momento da primeira coleta de dados, três anos letivos de frequência à escola, portanto três anos de contato com a língua de sinais. Seus familiares são ouvintes e usuários de língua oral. Sua surdez é bilateral de tipo sensorio-neural de grau profundo.

Aluno 3 (Dudu) – Do sexo masculino, tinha seis anos e quatro meses de idade na primeira etapa da pesquisa empírica e sete anos e seis meses na terceira e quarta etapas. Começou a

²⁶ O referido Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos está sediado na Universidade Estadual de Maringá – PR.

freqüentar a escola especial no início do ano letivo de 2006. Seu tempo de freqüência à escola era de apenas um ano letivo no momento da primeira coleta de dados. Dudu tem um irmão surdo que também freqüenta a mesma escola. Ele e seu irmão tiveram experiências escolares anteriores em escola especial de filosofia oralista. Ambos tiveram contato com a língua de sinais a partir do ingresso na escola especial em foco. A criança em questão é surda congênita e sua surdez é de tipo sensorio-neural e grau profundo.

Aluno 4 (Eva) – Do sexo feminino, contava cinco anos e nove meses de idade em dezembro de 2006 e seis anos e onze meses em fevereiro de 2008. Foi matriculada na escola especial em fevereiro de 2003, totalizando quatro anos letivos de freqüência à escola até o momento da primeira coleta de dados. Sua surdez congênita e bilateral é de tipo sensorio-neural e grau severo. Importante destacar que Eva é a única participante que possui pais surdos e usuários de LIBRAS.

Aluno 5 (Fafá) – Do sexo feminino, apresentava cinco anos e cinco meses de idade em dezembro de 2006 e seis anos e sete meses em fevereiro de 2008. Freqüenta a escola especial desde setembro de 2003. Seu contato com a língua de sinais teve início com sua freqüência à escola. A criança possui surdez bilateral congênita, de tipo sensorio-neural e grau profundo.

Aluno 6 (Gabi) – Do sexo feminino, estava com quatro anos e onze meses de idade em dezembro de 2006 e seis anos e um mês em fevereiro de 2008. Gabi ingressou na escola especial em maio de 2005. Seu tempo de contato com a LIBRAS, coincide com seu tempo de freqüência à escola. A menina tem surdez congênita de tipo sensorio-neural, bilateral, de grau severo/profundo.

Quadro demonstrativo das características dos participantes

	Data/nasc.	sexo	Idade em dez/ 2006	Idade em fev/2008	Ingresso à escola	Tipo/Grau de surdez
Aluno 1 Alan	08/03/2002	M	4a. 9m.	5a. 11m.	Fev. 2006	Sensorio-neural bilateral severo/profundo.
Aluno	30/12/2001	M	5a.	6a. 2m.	Fev.2004	Sensorio-neural

2 Caio						bilateral profundo.
Aluno 3 Dudu	30/08/2000	M	6a.4m.	7a. 6m.	Fev.2006	Sensório-neural bilateral profundo.
Aluno 4 Eva	21/03/2001	F	5a.9m.	6a. 11m.	Fev.2003	Sensório-neural bilateral severo.
Aluno 5 Fafá	23/07/2001	F	5a.5m.	6a. 7m.	Set.2003	Sensório-neural bilateral severo/ profundo.
Aluno 6 Gabi	21/01/2002	F	4a.11m.	6a. 1m.	Mai.2005	Sensório-neural bilateral severo/profundo.

3.3 Procedimentos de coleta de dados.

O desenvolvimento desta pesquisa ocorreu por meio de quatro etapas de coleta de dados, a saber:

- Primeira etapa: (dezembro de 2006) - coleta de tentativas de escrita de sentenças apresentadas em LIBRAS;
- Segunda etapa: (Fevereiro de 2008) - entrevista com os pais dos participantes da pesquisa;
- Terceira etapa: (fevereiro de 2008) - nova coleta de tentativas de escrita de sentenças apresentadas em LIBRAS;
- Quarta etapa: (fevereiro de 2008) – coleta de tentativas de escrita de sentenças apresentadas oralmente.

3.3.1 Procedimentos de coleta de dados referentes à primeira e terceira etapas da pesquisa empírica: tentativas de escrita de sentenças apresentadas em LIBRAS.

Com o propósito de investigar o nível de desempenho em escrita de crianças surdas com idade entre quatro e sete anos, foram realizadas duas coletas de tentativas de escrita de sentenças

apresentadas em LIBRAS, na escola campo de pesquisa. A primeira coleta ocorreu em dezembro de 2006 e a segunda desta modalidade (sentenças apresentadas em LIBRAS), em fevereiro de 2008, com intervalo de um ano e dois meses entre ambas. Participaram os seis alunos surdos, que no início da investigação se encontravam na faixa etária de quatro a seis anos e, ainda não dominavam o sistema de escrita. Solicitou-se aos participantes que registrassem pela escrita, sentenças que lhes foram apresentadas em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Antes de iniciar efetivamente a coleta dos dados, que seria posteriormente analisada, a pesquisadora realizou algumas visitas ao setor de educação infantil da escola campo de pesquisa, ali permanecendo como participante durante a realização das atividades pedagógicas cotidianas em dias que antecederam a coleta de dados. O propósito de tais visitas e participações foi o estabelecimento de contato com as crianças que se constituiriam em participantes da pesquisa; por isso, no momento da coleta foi possível dispensar as apresentações e evitar possíveis estranhamentos. As professoras da turma em questão se limitaram a esclarecer aos alunos os motivos da presença da pesquisadora na escola. Posteriormente, perguntaram-lhes se gostariam de participar das atividades específicas que lhes seriam propostas. Tendo-se assegurado a aceitação da proposta²⁷ e familiarização das crianças com a pesquisadora e com a câmera filmadora, a coleta dos dados propriamente dita foi organizada com base em dois procedimentos significativos: organização das séries de sentenças e registro do desempenho das crianças.

3.3.1.1 Organização das séries – definição do conteúdo das sentenças e da forma de apresentação em LIBRAS.

3.3.1.1.1 Dezembro de 2006.

Foram organizadas cinco séries de sentenças para registro escrito. Para a composição e apresentação das sentenças buscou-se adotar o modelo empregado por Luria em sua pesquisa acerca da aquisição da escrita por crianças ouvintes. As séries definidas para a coleta de dados realizada em dezembro de 2006 foram as que seguem.

²⁷ O desenvolvimento da pesquisa foi formalmente autorizado pela escola que sediou a pesquisa, pelos pais das crianças envolvidas e pelo Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos, da Universidade Estadual de Maringá, conforme Parecer nº 336/2006 – COPED / UEM, datado de 01/12/2006.

Série nº 1

- a) O cachorro bravo mordeu o menino.
- b) A casa da menina é azul.
- c) O elefante é grande e pesado.
- d) A Kombi da escola quebrou.
- e) O passarinho fez um ninho na árvore.
- f) A água da piscina é fria.
- g) O gato bebe leite.

Série nº 2

- a) Há dois carros na garagem.
- b) Muitos peixinhos nadam no rio.
- c) O menino ganhou um pirulito e dois chicletes.
- d) A mulher teve trigêmeos.
- e) O saci-pererê tem uma perna só.
- f) Dois dentes da menina caíram.
- g) O homem grande tomou cinco sorvetes.

Série nº 3

- a) O vento forte derrubou a árvore.
- b) O homem subiu em um prédio muito alto.
- c) O bolo do aniversário está sobre a mesa.
- d) O bebê fez xixi na fralda.
- e) O cachorrinho filhote tem rabo curto.
- f) As crianças pulam corda.
- g) O pneu da bicicleta furou.

Série nº 4

- a) A abelha faz mel.
- b) A camiseta amarela está no varal.
- c) A calça do palhaço caiu.
- d) Dois passarinhos voam alto no céu.
- e) O peixe comeu a minhoca do anzol.

- f) A bexiga estourou.
- g) Cinco patinhos foram passear.

Série nº 5

- a) O fogo derreteu a vela.
- b) Dois leões fugiram da jaula.
- c) O macaco subiu em uma árvore muito alta.
- d) O barco de papel afundou na banheira.
- e) A menina ganhou uma boneca que bate palminhas.
- f) O casco da tartaruga é sua casa.
- g) Crianças adoram brincar.

Para definir o conteúdo de cada uma das frases que compuseram as cinco séries alguns critérios foram obedecidos. A 1ª série é marcada pela simplicidade do conteúdo das sentenças. Privilegiou-se o emprego de adjetivos e verbos de uso freqüente, bem como a referência a animais e objetos familiares às crianças. Na 2ª série observa-se a indicação de número e quantidade em todas as sentenças apresentadas. Outra dificuldade apresentada na segunda série é a referência a um personagem do folclore nacional – o saci-pererê. A compreensão dessa sentença exige um conhecimento prévio acerca dessa figura lendária. Na 3ª série, parte das sentenças apresenta a marcação de intensidade (vento forte, muito alto, cachorrinho filhote). Outra parte desta sentença apresenta situações e verbos familiares e significativos para as crianças, bem como o emprego do plural. A 4ª série traz uma sentença que envolve a compreensão de um conhecimento de relativa complexidade (produção do mel pelas abelhas). Também o aspecto quantidade está marcado nas sentenças **D** e **G** da quarta série (dois passarinhos, cinco patinhos). A seleção das demais frases que compõem a quarta série resultou da intenção de eleger conteúdos simples e significativos para as crianças, que em certo sentido contrastam com a complexidade da sentença **A**. Finalmente, a 5ª série apresenta pelo menos três sentenças de complexidade média, por combinarem 2 a 3 informações que se complementam. Uma das frases faz referência à quantidade e as demais apresentam informações cotidianas que habitam o universo infantil.

A definição da forma de apresentar as sentenças em LIBRAS resultou de um trabalho coletivo entre educadores surdos fluentes na referida língua, que estabeleceram os sinais a serem empregados, e a seqüência a ser obedecida. Buscou-se, nesse trabalho de composição e

padronização das sentenças em LIBRAS, tornar a interpretação do português escrito suficientemente clara para as crianças. A necessidade da definição de um padrão único para apresentar as sentenças em LIBRAS foi percebida como estratégia para assegurar uma análise coerente das representações escritas em segunda língua (L2).

3.3.1.1.2 Fevereiro de 2008.

Na coleta de tentativas de escrita de sentenças apresentadas em LIBRAS, realizada em fevereiro de 2008, o protocolo foi parcialmente reorganizado. Buscou-se superar dificuldades identificadas na primeira fase de coleta, tornando mais ágil o processo. As cinco séries anteriormente empregadas, contendo cada uma sete sentenças, foram fundidas em uma única série com 10 sentenças. Para composição da nova série foram selecionadas, a partir das séries originais, sentenças que contivessem os elementos fundamentais do modelo de investigação anteriormente adotado. Dessa forma, as sentenças **A**, **B** e **H** cumprem o papel de apresentar conteúdos familiares às crianças. As sentenças **C**, **D** e **I** trazem a indicação de quantidade. As sentenças **E** e **F** apresentam marcação de intensidade. A sentença **G** contém um conhecimento de relativa complexidade (produção do mel). Finalmente, a sentença **J** apresenta duas informações que se complementam.

Também a demarcação de espaço na folha de papel para organização das tentativas de escrita foi adotada nessa etapa de investigação. O propósito dessa estratégia de organização das sentenças foi facilitar a visualização e análise das produções coletadas. Para adoção de tal procedimento considerou-se que o intervalo de um ano e dois meses transcorrido desde a primeira coleta de dados permitiu a adequação dos participantes às demarcações de espaço na folha sem que essa solicitação lhes impusesse dificuldades, uma vez que, os alunos participantes estão inseridos em programas pedagógicos que favorecem a conquista de tais habilidades.

A série adotada na investigação da segunda etapa ficou assim definida:

- a) A kombi da escola quebrou.
- b) O gato bebe leite.
- c) Dois dentes da menina caíram.
- d) O homem grande tomou cinco sorvetes.

- e) O homem subiu em um prédio muito alto.
- f) O vento forte derrubou a árvore.
- g) A abelha faz mel.
- h) A calça do palhaço caiu.
- i) Dois leões fugiram da jaula.
- j) O barco de papel afundou na bacia.

Os educadores surdos envolvidos na preparação das sentenças preocuparam-se em não adicionar sinais que, embora pudessem complementar informações sobre o conteúdo das sentenças, não estivessem efetivamente explicitados nelas. Dito de outro modo, o objetivo da equipe de educadores surdos que colaboraram com o desenvolvimento dessa pesquisa foi interpretar com fidedignidade, por meio da LIBRAS, o conteúdo das sentenças que lhes chegaram em português escrito e deveriam, no momento da coleta de dados, ser também representadas por escrito pelos alunos participantes.

3.3.1.2 Crianças em ação – registro escrito das sentenças e leitura do material produzido.

Durante a coleta de dados, foram realizadas sessões individuais de tentativas de escrita com os participantes da pesquisa. Nos momentos de coleta e filmagem permaneceram na sala o aluno participante da pesquisa, uma educadora surda²⁸ e a pesquisadora. A criança e a educadora surda se posicionaram frente a frente em uma mesa. A pesquisadora conduziu a filmagem. Após a apresentação em LIBRAS de cada uma das sentenças, a criança passava a registrar o conteúdo ditado, sabendo, antecipadamente, que precisaria lembrar-se dele em momento posterior. A coleta das tentativas de escrita foi realizada no horário de aula dos alunos. O local da investigação foi uma sala do setor de fonoaudiologia da escola previamente preparado para a realização das atividades de coleta de dados e da filmagem. As sessões tiveram duração média de 15 minutos.

De forma semelhante ao que fez Luria (1998) em sua pesquisa sobre a escrita infantil, após entregar à criança lápis e papel a educadora surda explicava a cada uma delas que quando se registra algo por escrito é possível, em momento posterior, recorrer ao registro para recordar o que foi escrito. Em seguida, ditava, em LIBRAS, uma sentença e pedia à criança que a

²⁸ A educadora surda que participou desse estudo foi a professora Karen Daniela Sanches. Em alguns momentos do texto essa profissional será denominada professora avaliadora.

registrasse, de tal forma que pudesse mais tarde se lembrar dela. Também, a exemplo do que fez Luria em sua pesquisa, a segunda solicitação feita à criança foi que ela lesse o que escrevera.

Na coleta de dados realizada em 2006, cada uma das cinco séries, compostas por sete sentenças, foi apresentada à criança em sessões distintas. Após a apresentação, registro e leitura de uma série, a sessão era finalizada.

Após um intervalo mínimo de vinte e quatro horas a criança era solicitada a ler novamente o material que havia produzido no dia anterior. Antes de dar início à verificação da leitura do material um dia após sua produção, estabeleceu-se o procedimento a ser adotado. Assim, ao início de cada sessão de leitura, a professora avaliadora comentava com a criança, que no dia anterior havia solicitado a escrita e leitura de sentenças e que, ela gostaria que a criança novamente lesse o que escreveu.

Em 2008, a partir da composição de uma única série com dez sentenças, o procedimento básico foi mantido, ou seja, cada uma das sentenças era lida para a criança em LIBRAS. A criança registrava a sentença graficamente. Depois de concluído o registro das dez sentenças a criança era solicitada a ler o que escrevera. Encerrada a atividade de leitura, a sessão era finalizada. Após um intervalo mínimo de vinte e quatro horas a leitura do material era repetida pela criança.

3.3.2 Procedimentos de coleta de dados referentes à segunda etapa da pesquisa empírica: entrevista com pais dos participantes da pesquisa.

Com o propósito de recuperar informações sobre a gênese do desenvolvimento lingüístico das crianças participantes da pesquisa programou-se uma entrevista com os pais de cada um dos participantes. As entrevistas foram previamente agendadas por meio de bilhetes e contato telefônico. O local para a realização de cada uma das entrevistas foi definido de acordo com a conveniência e disponibilidade dos entrevistados. Assim, quatro entrevistas (alunos 2, 3, 5 e 6) foram realizadas na escola especial, em sala cedida para tal fim. A entrevista referente ao

aluno 1 foi realizada no local de trabalho da mãe e as duas entrevistas referentes ao aluno 4, com mãe e a avó, foram realizadas na residência da criança²⁹.

Empregou-se o recurso de audiogravação das entrevistas para posterior transcrição do conteúdo das respostas. O recurso de videogravação foi adotado somente durante a entrevista com a mãe de Eva, em razão da necessidade de registro da imagem das respostas veiculadas em LIBRAS.

O roteiro para condução da entrevista foi composto por 14 perguntas (Anexo 1), assim distribuídas:

- uma pergunta, a questão de número 01, cumpriu o papel de estabelecer contato com o entrevistado e direcionar a atenção deste para o tema a ser abordado;
- quatro perguntas, as de números 02, 03, 04 e 07, foram formuladas para identificar estratégias de comunicação empregadas pelas diferentes famílias, bem como, as respostas das crianças percebidas pelas mesmas;
- cinco perguntas, as de números 05, 06, 09, 10 e 11, serviram ao propósito de buscar compreender a relação das famílias com a língua de sinais;
- uma questão, a de número 08, foi dirigida a discussão do papel da escola;
- finalmente, as questões de número 12, 13 e 14 cumpriram o papel de discutir o uso da escrita no espaço familiar.

3.3.3 Procedimentos de coleta referentes à quarta etapa da pesquisa empírica: tentativas de escrita de sentenças apresentadas oralmente.

A solicitação de registro de sentenças oralmente apresentadas não constava do protocolo inicial de pesquisa. A inclusão dessa etapa resultou da necessidade de elucidar um questionamento surgido durante a coleta de dados, referente às tentativas de escrita de sentenças apresentadas em LIBRAS em fevereiro de 2008. Tal questionamento consistia em

²⁹ Eva, o participante 4, mora com a família da mãe. A mãe de Eva é solteira e o contato da criança com o pai é esporádico. Atualmente, pai e criança têm se encontrado com um pouco mais de frequência. Quando a pesquisadora estabeleceu contato com a família, solicitando a entrevista, a avó se dispôs a ser a informante e esclareceu que ela é de fato, quem se responsabiliza pelos cuidados e educação da menina. Assim, a entrevista foi realizada com a avó, em um primeiro momento. No entanto, por se Eva a única criança da amostra a possuir pais surdos, julgou-se relevante obter da própria mãe informações sobre sua experiência particular com a filha. Mais uma vez, a pesquisadora esclareceu seu propósito e obteve da mãe o aceite para realização de entrevista com ela.

saber se a criança surda que registra pictograficamente sentenças a ela apresentadas em LIBRAS pode alterar a forma de seu registro, mediante a apresentação de sentenças pela oralidade.

A necessidade de responder ao referido questionamento determinou, então, a adoção dos procedimentos que seguem.

Por meio da LIBRAS, a criança era informada de que duas sentenças lhe seriam apresentadas oralmente. Informava-se-lhe ainda, que as sentenças deveriam ser registradas por escrito para posterior leitura. A partir desses esclarecimentos a pesquisadora apresentava, por meio do português oral, as sentenças selecionadas. Em seguida, a sentença era traduzida para a LIBRAS, a fim de que a criança conhecesse o seu conteúdo. Após o registro das duas sentenças a criança era convidada a ler sua produção escrita.

3.4 Procedimentos de análise dos dados.

Foi definido para o desenvolvimento dessa investigação um conjunto de procedimentos de análise de dados específicos para as tentativas de escrita coletadas, e procedimentos dirigidos à análise dos depoimentos dos pais dos participantes da pesquisa, apreendidos no momento da entrevista.

Assim, os dados coletados na primeira, terceira e quarta etapas da pesquisa, que correspondem à investigação das tentativas de escrita, serão analisados por meio dos mesmos procedimentos. Os dados coletados na segunda etapa da pesquisa – entrevista com pais – serão analisados por meio de procedimentos próprios para este fim.

3.4.1 Procedimentos de análise das produções escritas aplicados à primeira, terceira e quarta etapas da pesquisa.

A análise das tentativas de escrita dos alunos participantes está condicionada à execução de dois procedimentos fundamentais: a retextualização e a identificação do nível evolutivo de cada participante da pesquisa.

3.4.1.1 Primeiro procedimento de análise das produções escritas: retextualização

Constitui um grande desafio analisar, com base nos pressupostos sistematizados por Luria em sua pesquisa sobre a escrita infantil, as primitivas produções escritas das crianças surdas participantes dessa pesquisa e a leitura que elas fizeram de suas produções. Há que se considerar o grau de especificidade da tarefa solicitada. Trata-se – na primeira e terceira etapas da pesquisa empírica – de uma solicitação de que sentenças produzidas inicialmente em português escrito e apresentadas às crianças em LIBRAS sejam registradas por escrito. Na quarta etapa da pesquisa empírica, a tarefa solicitada consiste em representar por meio da escrita sentenças que inicialmente foram apresentadas na modalidade oral e imediatamente traduzidas para a LIBRAS e, posteriormente proceder à leitura das sentenças em LIBRAS. A complexa tarefa de transitar da escrita em português para os sinais em LIBRAS e destes novamente para a escrita, ou, de ler em LIBRAS um conteúdo apresentado em português oral, exige recorrer a estratégias já desenvolvidas e testadas, que permitam o trânsito tanto entre diferentes línguas quanto entre diferentes modalidades lingüísticas. Assim, julgou-se importante recorrer a Marcuschi (2001), que discute os percalços da tarefa de retextualização e, em certo sentido, autoriza a oportuna adequação da sintaxe de cada língua durante a execução de tal procedimento.

O conteúdo das produções escritas coletadas, após a leitura em LIBRAS realizada pelas crianças, foi interpretado para o português escrito. Neste sentido, o modelo de retextualização proposto por Marcuschi norteou as ações empreendidas nesse momento da pesquisa.

Marcuschi (2001, p. 46) justifica a adoção do termo retextualização para a tradução de uma modalidade de uso da língua para a outra. Assim, ao traduzir para a escrita uma produção composta na oralidade estar-se-ia retextualizando. Da mesma forma, a tradução de um texto escrito para a oralidade ou da fala para a fala, ou ainda da escrita para a escrita consistiria uma tarefa de retextualização. Nessa perspectiva, o autor organizou um quadro no qual fornece exemplos de possibilidades de retextualização.

Possibilidades de retextualização

1. Fala para a escrita (entrevista oral para entrevista impressa)
2. Fala para fala (conferência para tradução simultânea)

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">3. Escrita para fala (texto escrito para exposição oral)4. Escrita para escrita (texto escrito para resumo escrito) |
|---|

Fonte: (MARCUSCHI 2001, p. 48).

Tal termo se mostra bastante adequado para a prática de transpor para a escrita a língua de sinais ou de compor (ou recompor) em língua de sinais uma produção escrita. O uso da retextualização, em textos de alunos surdos, já foi adotado e sugerido por Guarinello (2007).

O termo retextualizar remete à idéia de uma recomposição da produção original com as necessárias observações das características próprias de cada modalidade. No caso da transposição do sinal para a escrita e vice-versa, a retextualização exige, além da recomposição do texto, o respeito às especificidades de cada língua. “[...] no caso de uma retextualização, interferimos tanto na forma e substância da expressão como na forma e substância do conteúdo [...]”. (MARCUSCHI, 2001, p. 52)

Marcuschi (2001, p. 47) esclarece que a retextualização pela escrita não é uma busca de uma forma superior à forma original apresentada por meio da oralidade: “[...] a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem.”

Nesse estudo a retextualização percorreu um trajeto muito específico. Na primeira e terceira etapas da pesquisa, a sentença em português escrito foi lida para a criança por meio da LIBRAS, que é uma língua espaço-visual. A partir dessa apresentação da sentença, as crianças realizaram tentativas de registro escrito do conteúdo que lhes foi apresentado. Cumpre considerar que as crianças em questão não dominam nenhum sistema de língua escrita. Posteriormente, foi realizada, pela leitura da criança em LIBRAS, a interpretação dessas tentativas de escrita. Dessa interpretação surge uma retextualização da produção das crianças para o português escrito, realizada pela pesquisadora com apoio da intérprete de língua de sinais. Em um processo não menos complexo, na quarta etapa da pesquisa as sentenças oralmente apresentadas e posteriormente significadas em LIBRAS foram registradas pelas crianças e posteriormente lidas em LIBRAS. A leitura realizada pela criança foi retextualizada para o português escrito. As orientações de Marcuschi (2001), quanto aos passos possíveis para a efetivação de tal tarefa, serviram de base para a definição dos procedimentos empregados neste estudo.

Adotou-se nesta pesquisa o emprego de videogravação, como sugeriu Marcuschi. A videogravação possibilita, além de uma análise cuidadosa em momento posterior à realização do experimento, a comparação entre o desempenho da criança nos diferentes momentos da coleta de dados. Os dados coletados na primeira, terceira e quarta etapas da pesquisa englobam, portanto, as imagens registradas, bem como o material escrito produzido pelos participantes da pesquisa.

Para seguir as orientações de Marcuschi (2001), na condução das retextualizações específicas desse estudo foi necessário o apoio de um profissional intérprete de língua de sinais. Assim, cada análise de produção escrita não pôde ser feita sem as imagens do momento da referida produção e, sobretudo da leitura realizada pela criança.

A retextualização foi, então, realizada em dois momentos complementares. No primeiro fez-se a interpretação da pesquisadora à luz das imagens videogravadas; no momento seguinte, a retextualização inicial foi discutida e remodelada por meio de um trabalho conjunto entre pesquisadora e uma experiente intérprete de língua de sinais³⁰, que convive no ambiente escolar com os participantes da pesquisa.

3.4.1.2 Segundo procedimento de análise das produções escritas: identificação do nível de desenvolvimento em escrita dos alunos participantes da pesquisa.

As produções das crianças que participaram da investigação foram apresentadas e analisadas com vistas a uma reflexão acerca do movimento intelectual da criança surda desde as raízes do processo de significação da escrita até o domínio desse sistema.

A descrição dos passos percorridos pela criança ouvinte em seu processo de aquisição da escrita, conforme preconizado por Luria e apresentado por Azenha Bautzer Santos (1991)³¹ permitiram a análise comparativa entre as produções escritas das crianças surdas participantes desta pesquisa e o modelo descrito pelo teórico russo.

³⁰ A intérprete de Língua de sinais que participou desse estudo foi a professora Deborah Jeanne de Freitas Toregiani Mardegan.

³¹ Ver capítulo 2 desse estudo.

As produções escritas de cada aluno participante, foram cuidadosamente classificadas de acordo com as características próprias da escrita inicial de crianças surdas usuárias de língua de sinais, conforme identificado nesse estudo.

3.4.2 Procedimento de análise das entrevistas realizadas com os pais dos alunos participantes da pesquisa.

Para proceder à análise das entrevistas realizadas, as respostas dos pais foram agrupadas levando-se em conta a pertinência a quatro diferentes temas. Os temas elencados foram:

- a) Estratégias domésticas de comunicação;
- b) Relação da família e da criança com a língua de sinais;
- c) Papel da escola;
- d) Uso da escrita em família.

As respostas direcionadas à composição dos temas A e B cumpriram a função de discutir a especificidade lingüística experimentada pelas crianças participantes da pesquisa e por seus familiares. As respostas referentes ao tema C destinaram-se a verificar o papel ocupado pela escola na formação e no desenvolvimento lingüístico das crianças. Finalmente, o tema D focaliza a relação da criança com a escrita em situações domésticas.

Os depoimentos dos pais possibilitaram a compreensão de aspectos importantes da história de vida das crianças participantes da pesquisa, permitindo o aprofundamento da análise de dados apreendidos nas demais etapas desse estudo.

Capítulo 4 – Resultados e Discussão.

A apresentação dos dados e discussão detalhada dos mesmos será precedida por uma exposição acerca de características peculiares da escrita inicial de crianças surdas identificadas nesta investigação. A apresentação antecipada de tais características cumpre o papel de direcionar o olhar do observador, aos dados que se pretende destacar.

4.1 Peculiaridades da escrita da criança surda

A análise do material produzido pelos participantes da pesquisa permitiu a apreensão de quatro características fundamentais que marcam a primitiva forma de representação escrita pela criança surda. Essas marcas não correspondem exatamente a estágios lineares do processo evolutivo da escrita da criança surda, já que em algumas produções coletadas é possível visualizar a presença de marcas de nível de complexidade elementar, co-existindo com marcas de nível superior de complexidade. Portanto, não se tem a pretensão, nos limites desse estudo, de apresentar essas características como descrição de estágios sucessivos da escrita de crianças surdas. Mas, é importante considerar que as marcas são descritas em função do nível crescente de complexidade que se manifesta ao longo do processo de aquisição da escrita pela criança surda. Dessa forma, a primeira característica apontada é mais elementar que a segunda e assim sucessivamente. De forma semelhante, a última característica descrita corresponde a uma elaboração mais sofisticada, bem como de uma compreensão mais avançada do sistema de escrita, alcançado pela criança surda em seu processo inicial de aquisição da escrita.

Primeira característica: Rabiscção e emprego de formas gráficas indefinidas sem função instrumental. Em termos funcionais, essa rabiscção corresponde ao que Luria identificou como fase da pré-escrita. Na criança surda, no entanto, essa escrita pré-instrumental se diferencia da imitação da forma gráfica da escrita alfabética (zigzagues, traços verticais e horizontais, etc). Parece mais presa à forma do objeto. Apresenta-se como um ensaio da manifestação do desenho ou ainda, como uma manifestação primitiva do ato de desenhar.

A criança surda parece não fazer a mesma “leitura” do comportamento motor do adulto que escreve. A única forma de escrita imitativa encontrada em crianças participantes da pesquisa

foi o emprego indiscriminado de letras do alfabeto convencional para o registro de sentenças. Essa manifestação, contudo, esteve restrita a dois alunos da amostra. Na primeira etapa da pesquisa o participante 5 (Fafá) apresentou esse padrão em uma de suas produções. Na segunda etapa da pesquisa foi Alan (participante 1), quem empregou letras do alfabeto convencional sem que essas apresentassem valor instrumental. O emprego de formas gráficas indefinidas apresenta-se como um grafismo superior à rabiscção. Tais formas gráficas indefinidas são produzidas por meio de um traçado seguro que se assemelha a formas geométricas, linhas retas e curvas. Na maior parte das vezes, no entanto, o emprego de tais formas não conduz a criança à recuperação do conteúdo de seu registro.

Segunda característica: Escrita pictográfica ligada à representação do real. A criança registra pelo desenho partes da sentença que foi ditada. Marcadamente desenha o objeto correspondente às palavras principais da sentença, ou seja, aquelas que facilitam a evocação do conteúdo da sentença. Em outras palavras, quando lhe é ditada a sentença, a criança procura registrar uma cópia da imagem de alguns objetos que a remetem às palavras componentes da oração. A escrita pictográfica da criança surda evolui rapidamente para uma escrita pictográfica de caráter mais esquemático, na qual a perfeição da forma é substituída pela objetividade da idéia que se pretende registrar.

A escrita pictográfica com função instrumental foi identificada por Luria em crianças ouvintes, mas segundo o autor, o acesso ao ensino sistematizado do sistema alfabético conduziria a criança a abandonar a forma pictográfica de registro. Com as crianças surdas não é isso o que se observa. Desde os primeiros dados coletados chamava a atenção o fato de a criança surda em suas manifestações espontâneas de escrita, ser notadamente mais pictográfica que a criança ouvinte. Suas manifestações escritas tipicamente pictográficas são abundantes, elaboradas, e perduram por tempo muito superior ao que se observa em crianças ouvintes. Exemplo disso é Dudu, o participante 3 da pesquisa, que em 2008, cursando a segunda série do ensino fundamental, recorreu freqüentemente à representação pictográfica para representar as sentenças que lhe foram ditadas.

A terceira característica é a representação gráfica de sinais próprios da língua de sinais, bem como a indicação gráfica de movimentos por meio do uso de flechas. A criança surda evolui do desenho esquemático para o registro espontâneo de sinais empregados na LIBRAS. Essa conduta se apresenta como a primeira forma de diferenciação entre desenho e escrita adotada

pela criança surda. Se comparado ao processo de aquisição da escrita exibido por crianças ouvintes, conforme descrito por Luria, esse momento equivaleria à tentativa de registro do ritmo sonoro identificado nas palavras (traçados longos para o registro de palavras extensas e traçados curtos para o registro de palavras pequenas). Por meio dessa conduta, a criança surda procura registrar a configuração de mão, o ponto de articulação e o movimento empregados em sinais que lhe foram apresentados em LIBRAS. Somado ao registro gráfico do sinal, a criança surda se mostra desejosa de representar graficamente a direção do movimento. Assim, o emprego de flechas é adotado, por exemplo, para demonstrar o sentido da queda de um objeto.

A quarta característica consiste no emprego de numerais próprios do sistema numérico convencional para o registro de quantidades (essa conduta é fortemente influenciada pela ação do ensino) e para a diferenciação entre a representação gráfica do som e a do movimento. Tal conduta constitui-se em uma síntese espontânea das formas possíveis de representação escrita. Nesse momento percebe-se um comportamento próprio da lógica da criança surda, que é a diferenciação entre suas tentativas de representação do movimento (que não sofre a ação do ensino – já que a escola de surdos ainda não ensina a EVDS – escrita visual direta dos sinais) e uma tentativa de aplicação de conhecimentos adquiridos na escola sobre o sistema alfabético de escrita. Para a criança surda em fase de aquisição da escrita, o sistema alfabético se vincula à oralidade, e não à LIBRAS. Em obediência a tal raciocínio, a criança surda procura registrar pela escrita alfabética sentenças que lhe são oralmente apresentadas e emprega a escrita pictográfica para representação de sentenças que lhe são apresentadas em LIBRAS.

4.2 Primeira etapa de investigação: tentativas de escrita de sentenças apresentadas em LIBRAS – dezembro de 2006.

Na seqüência, serão apresentadas as diferentes produções escritas de cada uma das crianças investigadas. É preciso esclarecer que nem todos os alunos realizaram as tentativas de escrita referentes às cinco séries de sentenças que compuseram o material de registro da primeira fase da pesquisa. A causa disso foi que a primeira etapa de coleta de dados ocorreu no mês de dezembro, quando já estava prestes a encerrar-se o ano letivo, e como algumas famílias anteciparam o período de férias, inviabilizou-se a coleta de um número maior de produções. A

despeito, porém, dessa dificuldade o material coletado na primeira fase da investigação reúne dados esclarecedores acerca da escrita de crianças surdas.

Antes de expor os dados coletados, cabe considerar, por um lado, que as crianças investigadas neste estudo são usuárias da LIBRAS como língua de comunicação e aprendizagem dos conteúdos escolares; e por outro que, os alunos, exceto o de número 4, aprenderam a LIBRAS tardiamente, ou seja, a partir do ingresso na escola especial. Assim, é possível afirmar que na primeira etapa da pesquisa, a quase-totalidade do grupo era composta de aprendizes da língua por meio da qual foram apresentadas as sentenças para registro escrito. É preciso ainda dizer que a análise que acompanha as produções foi realizada com base nos dados coletados, e não na idade dos participantes que as produziram. Isso porque, os pressupostos lurianos, que orientam teoricamente esse estudo, sugerem uma criança que não se fixa às etapas de desenvolvimento, mas que conquista novos patamares de desenvolvimento mediante um processo dinâmico marcado por avanços e involuções.

4.2.1 Produções do participante 1 - Alan - em dezembro de 2006

Alan - Série 1 :

O aluno 1 foi muito rápido e objetivo na realização da tentativa de escrita da série 1. Seus desenhos, aqui registrados, apresentam marcas importantes para análise.

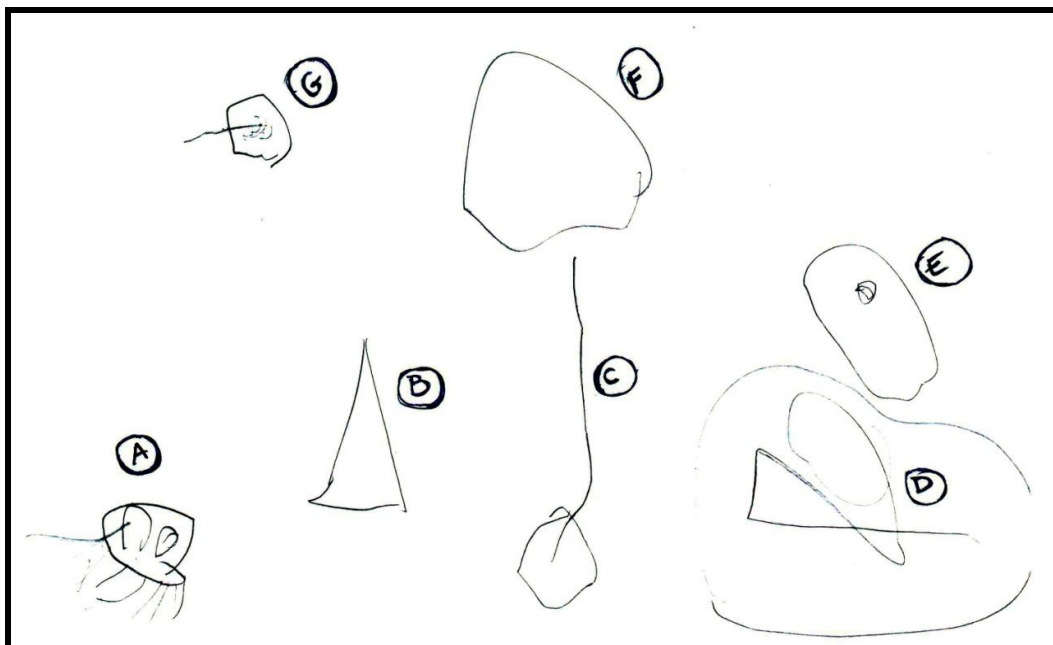


Figura 1 – Alan (4a. 9m.) – tentativa de escrita – série 1 – dez/2006

Resultados alcançados na leitura do material produzido:

Tentativa imediata de leitura³²: (série 1)

Sentença:	Resultado ³³ :
A: O cachorro bravo mordeu o menino.	Recuperação parcial do conteúdo (alguém foi mordido)
B: A casa da menina é azul.	Recuperação parcial do conteúdo (casa azul)
C: O elefante é grande e pesado.	Leitura equivocada do conteúdo (árvore)
D: A kombi da escola quebrou.	Recuperação parcial do conteúdo (elefante... bicicleta/ carro quebrou)

³² Trata-se da leitura das sentenças registradas, realizada pela criança imediatamente após o término da produção da série.

³³ Na coluna em que se lê *resultado* procurou-se demonstrar o desempenho em leitura alcançado pelos participantes quando solicitados a recuperar, por meio dos registros gráficos produzidos, o conteúdo das sentenças que lhes foram ditadas. Considerou-se integral a recuperação do conteúdo da sentença quando, na leitura, a criança se reportou aos diferentes elementos a ela pertencentes. Foi considerada parcial a recuperação de parte do conteúdo presente na sentença. Considerou-se leitura equivocada a referência a elementos inexistentes na sentença original. Finalmente, a recuperação do conteúdo da sentença com apoio, diz respeito aos momentos de leitura nos quais o conteúdo integral da sentença não foi recuperado, mas, diante de algum questionamento feito pela professora avaliadora, uma nova leitura foi feita pela criança, de forma mais completa. Em outros termos, a recuperação mnemônica da sentença após questionamento do interlocutor sugere que a produção escrita permitiu a leitura.

E: O passarinho fez um ninho na árvore.	Recuperação integral do conteúdo
F: A água da piscina é fria.	Leitura equivocada do conteúdo (carro quebrou)
G: O gato bebe leite.	Leitura equivocada do conteúdo (árvore caiu)

Características da escrita de Alan na série 1:

Sentença A: situada entre a rabiscação e a escrita pictográfica;

Sentença B: representação de sinal próprio da LIBRAS (casa);

Sentença C: representação de sinal próprio da LIBRAS (seu registro gráfico remete ao prolongamento da tromba do elefante, representado em LIBRAS);

Sentença D: rabiscação;

Sentença E: situada entre a rabiscação e a escrita pictográfica;

Sentença F: Escrita esquemática;

Sentença G: representação de sinal próprio da LIBRAS (ato de beber do gato);

Observações:

Durante a realização da tentativa de escrita aqui apresentada, bem como da leitura deste material, o aluno 1 esteve verdadeiramente empenhado em participar da atividade. Esse empenho em colaborar pôde ser observado até mesmo em momentos nos quais a criança não alcançava o resultado correto na leitura. Por exemplo, na leitura da sentença C, a criança levou o dedo indicador à boca, compondo uma expressão de que estava tentando se lembrar e arriscou, embora equivocadamente: “árvore”. Também na leitura da sentença G, Alan informou que não se lembrava, mas diante da insistência da professora avaliadora a criança leu “árvore caiu”. A escrita da sentença G contém uma marca que deve ser apreciada com especial atenção. A criança produziu traços gráficos repetitivos, que fazem lembrar o movimento do sinal (classificador)³⁴ “beber” (empregado para “gato bebe”). Apesar desta

³⁴ Classificador: classificador é um recurso utilizado na Língua Brasileira de Sinais para torná-la mais versátil e capaz de exprimir na essência as peculiaridades de uma informação. Assim, recorrendo a movimentos indiscutivelmente icônicos, o sinalizador lança mão, na composição dos sinais, de adequações que remetem o interlocutor diretamente ao objeto informado. Um exemplo de uso do classificador pode ser encontrado no verbo beber que tem seu movimento modificado em função do sujeito que bebe. Para a produção desse sinal, em LIBRAS, quando o sujeito que bebe é o gato, uma das mãos se posiciona ligeiramente abaixo do queixo, com a palma voltada para baixo e os dedos se movimentam em ondas sucessivas, para cima, imitando o movimento da língua do gato ao beber algo. Simultaneamente, toda a expressão do rosto acompanha o movimento da mão.

pista utilizada na escrita, o aluno 1 não foi capaz de recuperar, na leitura o conteúdo da sentença.

Alan - Série 2:

Na sessão para produção escrita da série 2 Alan permaneceu disperso. Dispôs (como na série 1) os desenhos na folha de forma aleatória e quando terminou a sentença G jogou o lápis sobre a mesa, evidenciando desagrado.

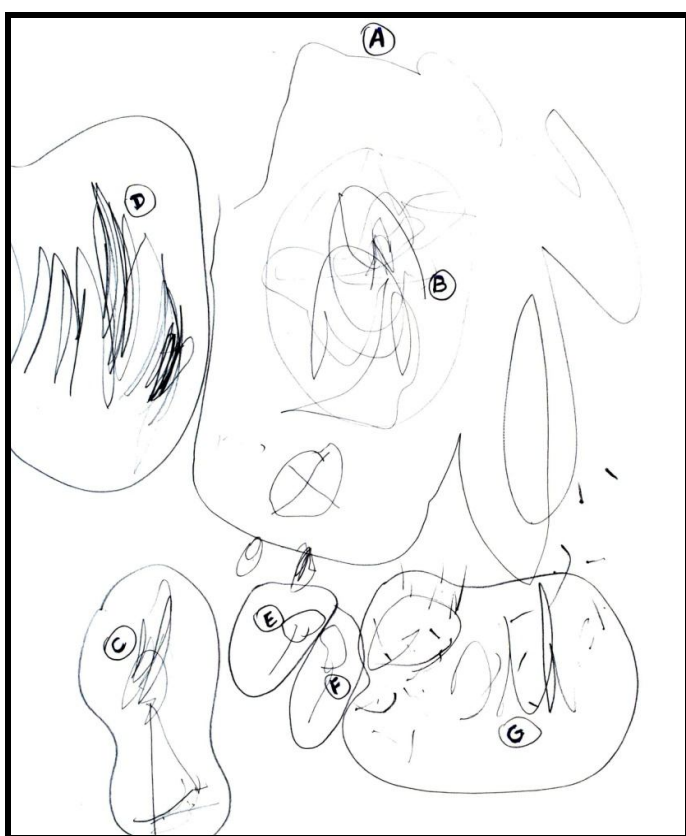


Figura 2 – Alan (4a.9m.) – tentativa de escrita – série 2 – dez/2006.

Resultados alcançados na leitura do material produzido:

Tentativa imediata de leitura: (série 2)

Sentença:	Resultado:
A: Há dois carros na garagem.	Leitura equivocada (cavalo)

B: Muitos peixinhos nadam no rio.	Recuperação parcial do conteúdo (peixes nadam)
C: O menino ganhou um pirulito e dois chicletes.	Leitura equivocada (coelho)
D: A mulher teve trigêmeos.	Recuperação parcial do conteúdo (bebês)
E: O saci-pererê tem uma perna só.	Recuperação integral do conteúdo
F: Dois dentes da menina caíram.	Leitura equivocada (sinal não identificado)
G: O homem grande tomou cinco sorvetes.	Leitura equivocada (cozinhar)

Características da escrita de Alan na série 2:

Sentença A: situada entre a rabiscagem e a escrita pictográfica;

Sentença B: rabiscagem;

Sentença C: rabiscagem;

Sentença D: rabiscagem;

Sentença E: situada entre a escrita pictográfica e a esquemática;

Sentença F: rabiscagem;

Sentença G: rabiscagem.

Observações:

Os equívocos cometidos na leitura resultaram, em grande parte, da substituição das sentenças originais por conteúdos inexistentes na série. A leitura de quatro sentenças da série foi considerada equivocada. Duas sentenças foram parcialmente recuperadas na leitura. Finalmente, a sentença E foi integralmente recuperada na leitura.

Alan – série 3:

A criança esteve inquieta durante toda a sessão. Apesar de ter aceitado o convite para ir à sala de avaliação, não se manteve atenta à atividade que lhe foi proposta. Levantou-se diversas vezes da cadeira, riscou a mesa, espalhou com o dedinho saliva sobre a mesa. Para satisfazer sua curiosidade permitiu-se a ele olhar pelo visor da filmadora. Procurou-se conter sua agitação com a oferta do colo da pesquisadora durante a apresentação das sentenças, objetivando-se direcionar sua atenção para a interlocução proposta pela professora avaliadora. Não se alcançou o resultado esperado. Por vezes, a criança ia à mesa de trabalho e, rapidamente, após a apresentação de uma sentença, produzia rabiscos aleatoriamente

dispostos no papel. Sempre finalizava suas produções batendo com a ponta do lápis, repetidas vezes sobre o papel. As sentenças B, C, e D foram representadas de maneira sobreposta, de tal forma que não foi possível identificá-las separadamente.

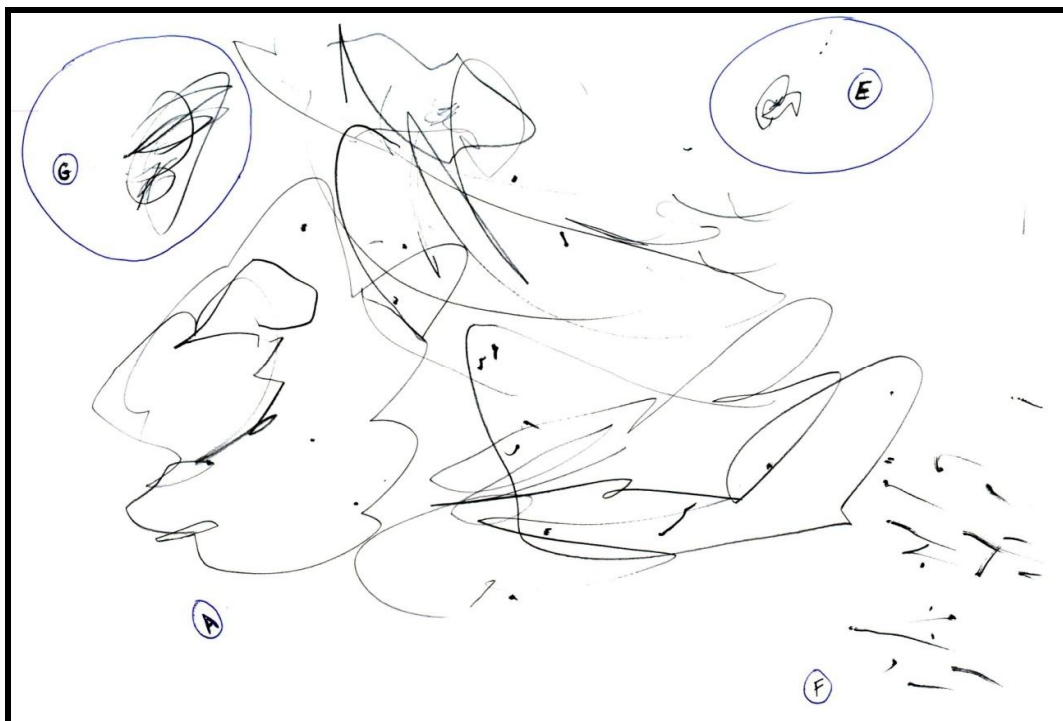


Figura 3 – Alan (4a. 9m.) – tentativa de escrita – série 3 – dez/2006

Resultados alcançados na leitura do material produzido:

Tentativa imediata de leitura: (série 3)

Sentença:	Resultado:
A: O vento forte derrubou a árvore.	Não respondeu
B: O homem subiu em um prédio muito alto.	Não respondeu
C: O bolo do aniversário está sobre a mesa.	Não respondeu
D: O bebê fez xixi na fralda.	Não respondeu
E: O cachorrinho filhote tem rabo	Não respondeu

curto.	
F: As crianças pulam corda.	Não respondeu
G: O pneu da bicicleta furou.	Recuperação parcial do conteúdo (o pneu da bicicleta murchou)

Características da escrita de Alan na série 3:

Sentença A: rabiscação;

Sentença B: rabiscação;

Sentença C: rabiscação;

Sentença D: rabiscação;

Sentença E: rabiscação;

Sentença F: rabiscação;

Sentença G: rabiscação.

Observações:

Mesmo com sua atitude de flagrante desatenção, Alan na atividade de leitura, foi capaz de lembrar-se do conteúdo integral da sentença G (O pneu da bicicleta furou). As demais sentenças da série não foram lidas. Alan não realizou o registro das séries 4 e 5 em razão de faltas escolares que perduraram até o término do ano letivo de 2006.

4.2.2 Produções do participante 2 – Caio- em dezembro de 2006.

Caio – série 1:

O participante 2 manteve bom nível de concentração, boa vontade em participar, boa disciplina pessoal e tranqüilidade. Também foi ágil na produção escrita. Curiosamente, a escrita da sentença A (série 1) assumiu a forma de uma linha com ondulações. Em uma observação inicial poder-se-ia supor tratar-se de linhas comumente produzidas por crianças ouvintes em tentativas iniciais de escrever. A presença de produção escrita com tais características indicaria que a criança se encontra no estágio da escrita imitativa descrito por Luria, mas não foi isso o que ocorreu, como será discutido na seqüência. A partir da sentença

B. a escrita da criança assumiu definitivamente o padrão pictográfico, que se manteve nas demais sentenças representadas.

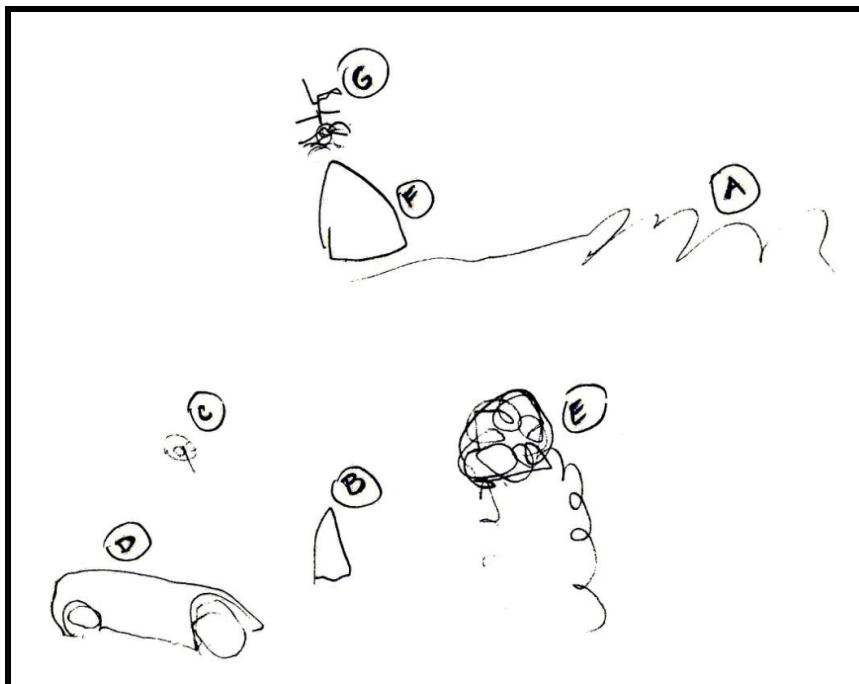


Figura 4 – Caio (5a.) – tentativa de escrita – série 1 – dez/2006

Resultados alcançados na leitura do material produzido:

Tentativa imediata de leitura: (série 1)

Sentença:	Resultado:
A: O cachorro bravo mordeu o menino.	Leitura parcial/equivocada (apontou o próprio dente e passou o dedo sobre o desenho).
B: A casa da menina é azul.	Recuperação parcial do conteúdo (casa).
C: O elefante é grande e pesado.	Recuperação parcial do conteúdo (elefante).
D: A Kombi da escola quebrou.	Recuperação parcial do conteúdo (carro quebrou).
E: O passarinho fez um ninho na árvore.	Recuperação parcial do conteúdo (árvore).
F: A água da piscina é fria.	Leitura equivocada (casa).

G: O gato bebe leite.	Recuperação parcial do conteúdo (gato bebe no prato).
-----------------------	---

Características da escrita de Caio na série 1:

Sentença A: escrita esquemática;

Sentença B: representação de sinal próprio da LIBRAS (casa);

Sentença C: escrita esquemática;

Sentença D: escrita pictográfica;

Sentença E: escrita pictográfica;

Sentença F: escrita esquemática;

Sentença G: escrita pictográfica.

Observações:

Na leitura da sentença A, embora tenha se reportado à palavra dente, o aluno 2 não fugiu do contexto; seu desenho e a posterior leitura indicam que ele buscou representar a mandíbula do cachorro (O cachorro bravo mordeu o menino). O traçado, que, numa observação inicial, remete à tentativa de reprodução (imitação) do padrão da escrita convencional – marcadamente distinta do desenho, representou na verdade a arcada dentária de um cachorro. Na tentativa de escrita, o desenho que representou a piscina, referente à sentença E, foi realizado em forma triangular. Na leitura, a criança leu “casa”, fixando-se na pista visual aparente, esquecendo-se do significado de sua própria representação.

Por vezes, o comando para a leitura parece ser atendido pela criança de acordo com a interpretação por ela dada ao seu próprio desenho. Um exemplo pode ser observado em Maria Rita, a criança investigada por Azenha. Solicitaram-lhe que escrevesse “A escola é bem branquinha”. A criança desenhou a escola por meio de três amplos traços (dois laterais e um superior), compondo um retângulo sem um dos lados, e posteriormente leu: “A escola é bem grande”. (AZENHA, 1997, p. 110). É possível observar que no momento da leitura a criança se apoiou na informação sugerida pela imagem por ela criada, e não na sentença que lhe fora apresentada. Situação semelhante foi observada em participantes desta pesquisa, como o aluno 2 na leitura da sentença F da série 1. O desenho empregado com propósito de escrever assume progressivamente caráter esquemático, marcado pelo enxugamento dos detalhes, e na leitura tais esquemas parecem provocar alteração no conteúdo lido.

Leitura do material dois dias após sua produção³⁵: (série 1)

Sentença:	Resultado:
A: O cachorro bravo mordeu o menino.	Não lembrou
B: A casa da menina é azul.	Recuperação parcial do conteúdo (casa)
C: O elefante é grande e pesado.	Recuperação parcial do conteúdo (elefante)
D: A Kombi da escola quebrou.	Recuperação parcial do conteúdo (carro quebrou)
E: O passarinho fez um ninho na árvore.	Recuperação parcial do conteúdo (árvore)
F: A água da piscina é fria.	Leitura equivocada (rio)
G: O gato bebe leite.	Recuperação parcial do conteúdo (gato bebe no prato)

A recuperação de parte expressiva do conteúdo de sua produção escrita dois dias após a realização da atividade indica que Caio atribuiu a seus grafismos valor instrumental.

Caio – série 2:

Durante a tentativa de produção escrita da série 2, Caio interrompeu algumas vezes sua tarefa para confirmar com a avaliadora detalhes das sentenças que procurava registrar. Rapidamente executou seu trabalho, dispondo sua escrita pictográfica de forma aleatória pelo papel.

³⁵ A leitura do material em dias subsequentes ao da produção escrita é de fundamental importância para os propósitos dessa pesquisa. Isso porque, como esclareceu Luria, a escrita assume função para a criança, a partir do momento em que esta a emprega como auxiliar mnemônico. Portanto, em uma leitura imediata do material produzido, a criança surda pode ler apoiada no registro mental imediato dos sinais empregados pelo apresentador da sentença. Nos dias seguintes, no entanto, a leitura realizada a partir da consulta à produção escrita possibilita dimensionar o valor instrumental desse registro.

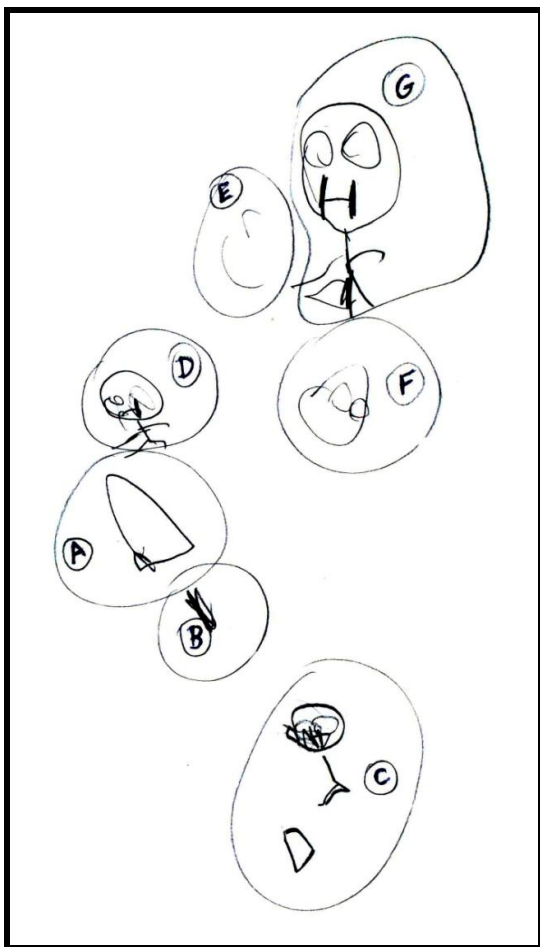


Figura 5 – Caio (5a.) – tentativa de escrita – série 2 – dez/2006.

Resultados alcançados na leitura do material produzido:

Tentativa imediata de leitura: (série 2)

Sentença:	Resultado:
A: Há dois carros na garagem.	Recuperação parcial/equivocada do conteúdo (casa)
B: Muitos peixinhos nadam no rio.	Recuperação parcial do conteúdo (muitos peixes nadam)
C: O menino ganhou um pirulito e dois chicletes.	Não lembrou
D: A mulher teve trigêmeos.	Não lembrou
E: O saci-pererê tem uma perna só.	Recuperação integral do conteúdo (com ênfase na

	quantidade)
F: Dois dentes da menina caíram.	Recuperação parcial do conteúdo (dois dentes caíram)
G: O homem grande tomou cinco sorvetes.	Não lembrou

Leitura do material no dia seguinte (série 2)

Sentença:	Resultado:
A: Há dois carros na garagem.	Recuperação parcial do conteúdo (dois carros)
B: Muitos peixinhos nadam no rio.	Recuperação parcial do conteúdo (água)
C: O menino ganhou um pirulito e dois chicletes.	Leitura equivocada – alterou drasticamente o conteúdo da sentença
D: A mulher teve trigêmeos.	Leitura equivocada – alterou drasticamente o conteúdo da sentença
E: O saci-pererê tem uma perna só.	Recuperação integral do conteúdo
F: Dois dentes da menina caíram.	Leitura equivocada – trocou o conteúdo da sentença por outra da série
G: O homem grande tomou cinco sorvetes.	Recuperação parcial do conteúdo (sorvete)

Características da produção de Caio na série 2:

Sentença A: escrita esquemática combinada com representação de sinal em LIBRAS, (registro de parte do sinal empregado para designar garagem);

Sentença B: rabiscção ;

Sentença C: escrita pictográfica combinada com a escrita esquemática;

Sentença D: escrita pictográfica;

Sentença E: rabiscção;

Sentença F: escrita pictográfica combinada com a escrita esquemática;

Sentença G: escrita pictográfica.

Observações:

Na leitura referente à produção da série 2, realizada um dia após a atividade, o aluno 2 recuperou uma sentença de forma integral três sentenças recuperou parcialmente e se equivocou na leitura de outras três sentenças.

Caio – série 3:

Na produção escrita referente à série 3, antes mesmo do início da atividade, a criança fez questão de escrever, sem ajuda, seu nome na parte superior da folha³⁶. Nas sessões anteriores, a criança teve a oportunidade de observar que a cada início de sessão seu nome era escrito nas folhas utilizadas para as tentativas de escrita. Para a escrita de seu nome, utilizou letra de tipo caixa alta, escrevendo, alfabeticamente, com relativa perfeição.

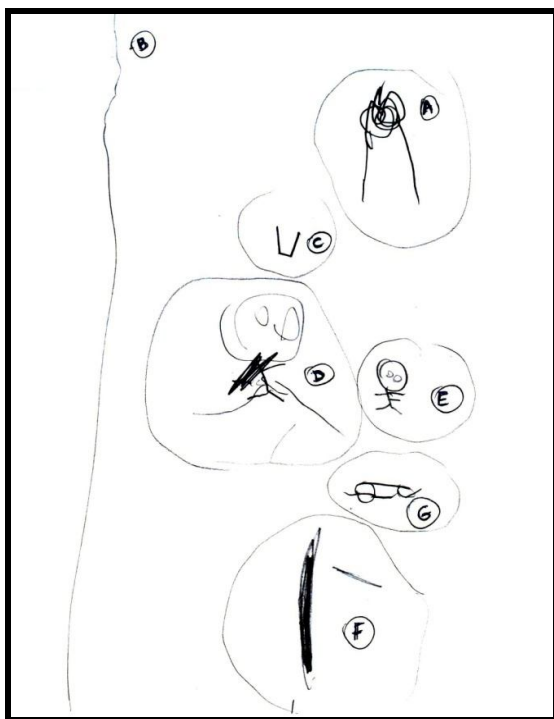


Figura 6 – Caio (5a.) – tentativa de escrita – série 3 – dez/2006.

³⁶ A escrita do nome da criança foi apagada para preservar a identidade do sujeito.

Resultados alcançados na leitura do material produzido:

Tentativa imediata de leitura: (série 3)

Sentença:	Resultado:
A: O vento forte derrubou a árvore.	Recuperação integral do conteúdo.
B: O homem subiu em um prédio muito alto.	Recuperação parcial do conteúdo (prédio alto).
C: O bolo do aniversário está sobre a mesa.	Recuperação parcial do conteúdo (mesa, aniversário).
D: O bebê fez xixi na fralda.	Recuperação parcial do conteúdo (fez xixi).
E: O cachorrinho filhote tem rabo curto.	Recuperação integral do conteúdo.
F: As crianças pulam corda.	Recuperação parcial do conteúdo (pular corda).
G: O pneu da bicicleta furou.	Recuperação parcial do conteúdo (pneu furou).

Características da produção de Caio na série 3:

Sentença A: escrita pictográfica;

Sentença B: escrita esquemática;

Sentença C: escrita esquemática combinada com a representação de sinal em LIBRAS (mesa);

Sentença D: escrita pictográfica;

Sentença F: escrita esquemática;

Sentença G: escrita pictográfica combinada com a escrita esquemática.

Observações:

Importante registrar que durante a tentativa de escrita da sentença B o aluno 2 iniciou o desenho antes do término da apresentação, portanto não percebeu o complemento dessa sentença. Em LIBRAS, a apresentação da sentença tem a seguinte estrutura: “prédio muito alto homem subiu”. Durante a produção escrita, Caio interrompeu a atividade diversas vezes para tecer comentário sobre as sentenças. Por exemplo, após a apresentação da sentença G (A bicicleta furou o pneu) relatou ter uma bicicleta.

Caio – série 4:

Como nas sessões anteriores, Caio mostrou-se atento e disposto a participar da atividade. Manteve nessa série o padrão pictográfico de representação das sentenças que lhe foram apresentadas. Na produção da sentença A é possível identificar o símbolo gráfico equivalente à letra M na composição da escrita pictográfica produzida pela criança. Importante destacar que, na composição em LIBRAS do sinal representativo da palavra mel, as letras **M**, **E** e **L** são manualmente digitadas. Finalizado o registro escrito e antes de iniciar a atividade de leitura, a criança circulou cada um de seus desenhos, imitando comportamento da professora avaliadora certamente observado em sessões anteriores.

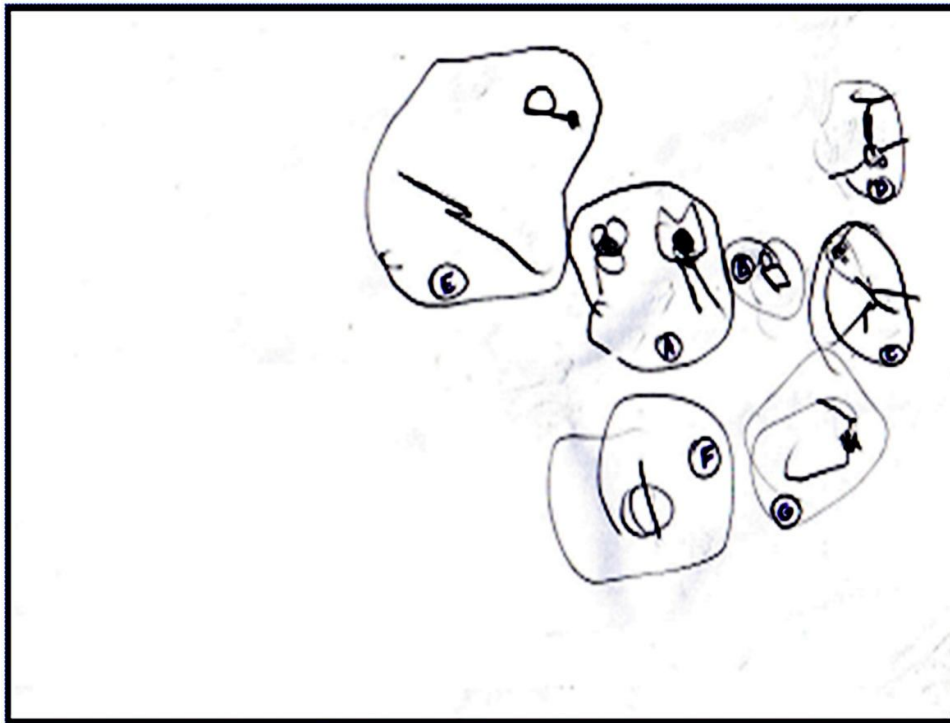


Figura 7 – Caio (5a.) – tentativa de escrita – série 4 – dez/2006.

Resultados alcançados na leitura do material produzido:

Tentativa imediata de leitura: (série 4)

Sentença:	Resultado:
A: A abelha faz mel.	Recuperação parcial do conteúdo (árvore abelha mel escorre)
B: A camiseta amarela está no varal.	Não lembrou
C: A calça do palhaço caiu.	Leitura equivocada (substituiu pelo conteúdo parcial da sentença D: passarinho)
D: Dois passarinhos voam alto no céu.	Recuperação parcial do conteúdo (suprimiu a informação sobre quantidade: passarinhos voam alto)
E: O peixe comeu a minhoca do anzol.	Recuperação integral do conteúdo
F: A bexiga estourou.	Não lembrou
G: Cinco patinhos foram passear.	Recuperação parcial do conteúdo (cinco patinhos)

Características da produção de Caio na série 4:

Sentença A: escrita pictográfica;

Sentença B: escrita pictográfica combinada com a escrita esquemática;

Sentença C: escrita pictográfica;

Sentença D: escrita pictográfica;

Sentença E: escrita pictográfica combinada com a escrita esquemática;

Sentença F: escrita esquemática;

Sentença G: escrita esquemática e emprego do numeral 5.

Observações:

Na leitura da sentença A Caio não fez a soletração manual da palavra MEL, no entanto representou a palavra com um sinal/classificador que sugere “algo que escorre”.

Caio – série 5:

Pela primeira vez desde o início das sessões, Caio deu pistas de cansaço durante a produção escrita e a leitura. Bocejou, ficou inquieto e por vezes com o olhar disperso. Não deixou, no entanto, de se empenhar para realizar a tarefa de forma adequada.

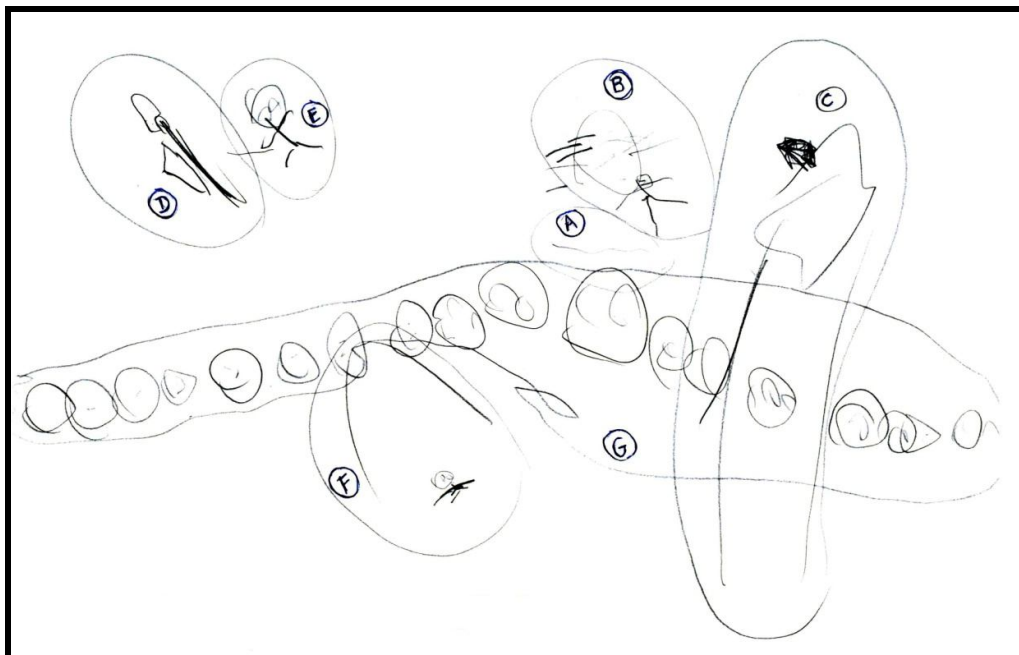


Figura 8 – Caio (5a.) – tentativa de escrita – série 5 – dez/2006.

Resultados alcançados na leitura do material produzido:

Tentativa imediata de leitura: (série 5)

Sentença:	Resultado:
A: O fogo derreteu a vela.	Não lembrou.
B: Dois leões fugiram da jaula.	Recuperação parcial do conteúdo (leão).
C: O macaco subiu em uma árvore muito alta.	Recuperação parcial do conteúdo (o macaco subiu na árvore).
D: O barco de papel afundou na banheira.	Recuperação parcial do conteúdo (o barco de papel afundou).
E: A menina ganhou uma boneca que bate	Não lembrou.

palminhas.	
F: O casco da tartaruga é sua casa.	Recuperação parcial do conteúdo (casa tartaruga).
G: Crianças adoram brincar.	Recuperação parcial do conteúdo (brincar).

Características da escrita de Caio na série 5:

Sentença A: rabiscção;

Sentença b: escrita pictográfica;

Sentença C: escrita pictográfica;

Sentença D: escrita pictográfica combinada com escrita esquemática;

Sentença E: escrita pictográfica;

Sentença F: escrita esquemática combinada com a representação do sinal;

Sentença G: escrita pictográfica combinada com escrita esquemática, com vistas à marcação de quantidade (plural), referente às crianças representadas.

Observações:

Embora a criança tenha demonstrado cansaço e discreto desagrado com a atividade, seu desempenho foi muito bom. Caio manteve a objetividade durante a leitura. As sentenças avaliadas com a informação “não lembrou” foram durante a leitura, imediatamente abandonadas pela criança que, sem hesitação, dava seqüência à leitura da sentença subsequente.

4.2.3 Características do participante 3 – Dudu – em dezembro de 2006.

Dudu – série 1:

Muito atento às explicações Dudu participou prontamente da tarefa que lhe foi proposta. Quanto à característica de sua “escrita”, observa-se que as sentenças foram registradas pictograficamente e que, na representação da sentença B, a criança compôs graficamente um

senal da LIBRAS (azul³⁷). Seus desenhos apresentam formas definidas, evidenciando relação entre a representação pictográfica e o conteúdo das sentenças que pretendeu representar.

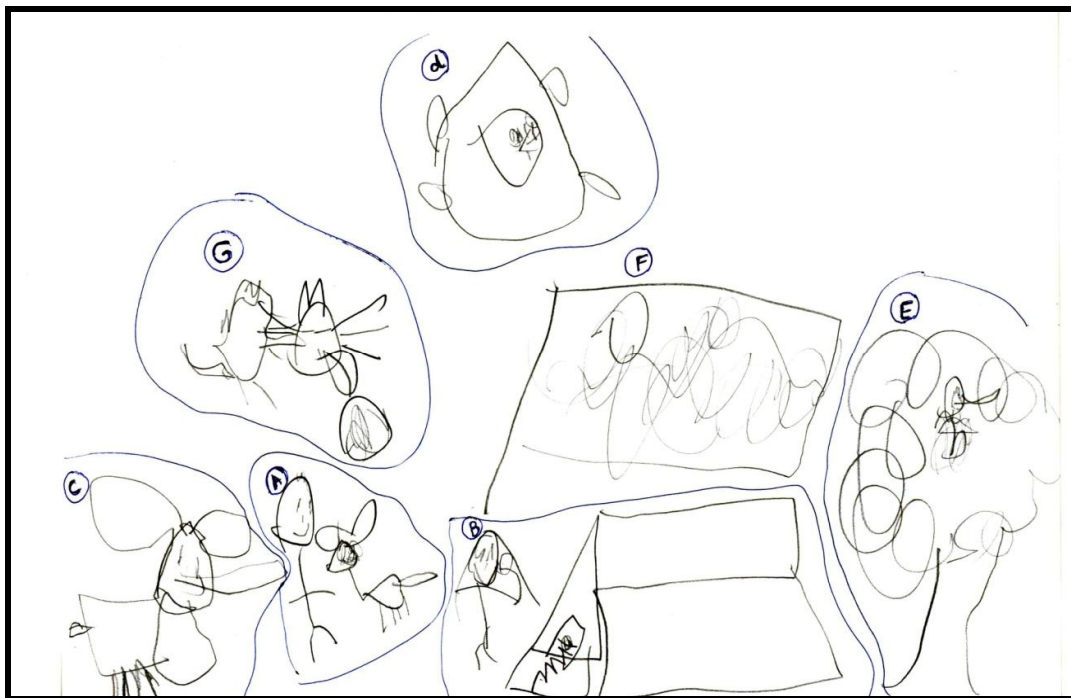


Figura 9 – Dudu (6a. 4m.) – tentativa de escrita – série 1 – dez/2006

Resultados alcançados na leitura do material produzido:

Tentativa imediata de leitura: (série 1)

Sentença:	Resultado:
A: O cachorro bravo mordeu o menino.	Leitura equivocada ³⁸ (Filho menino andando)
B: A casa da menina é azul.	Recuperação parcial do conteúdo (casa azul)
C: O elefante é grande e pesado.	Recuperação parcial do conteúdo (elefante)
D: A Kombi da escola	Recuperação parcial do conteúdo (kombi trombou)

³⁷ Em LIBRAS, o sinal empregado para a palavra azul se materializa por meio da mão aberta, com a palma da mão deslizando sobre a face, em movimento da orelha para frente e para fora da face.

³⁸ Considerou-se equivocada a leitura por meio da qual, a criança incluiu elementos inexistentes na sentença original.

quebrou.	
E: O passarinho fez um ninho na árvore.	Recuperação parcial do conteúdo (árvore passarinho)
F: A água da piscina é fria.	Recuperação parcial/equivocada do conteúdo (incluiu novos e incompreensíveis elementos à frase)
G: O gato bebe leite.	Recuperação integral do conteúdo

Leitura do material dois dias após sua produção: (série 1)

Sentença:	Resultado:
A: O cachorro bravo mordeu o menino.	Recuperação parcial do conteúdo (cachorro bravo mordeu)
B: A casa da menina é azul.	Recuperação parcial do conteúdo (casa azul)
C: O elefante é grande e pesado.	Recuperação parcial do conteúdo (elefante)
D: A Kombi da escola quebrou.	Recuperação integral do conteúdo
E: O passarinho fez um ninho na árvore.	Recuperação parcial do conteúdo (árvore)
F: A água da piscina é fria.	Recuperação parcial do conteúdo (fria)
G: O gato bebe leite.	Recuperação parcial do conteúdo (gato vasilha de leite)

Características da escrita de Dudu na série 1:

Sentença A: escrita pictográfica;

Sentença B: escrita pictográfica combinada com a representação do sinal em LIBRAS para a cor azul;

Sentença C: escrita pictográfica;

Sentença D: escrita pictográfica;

Sentença E: escrita pictográfica;

Sentença F: escrita pictográfica;

Sentença G: escrita pictográfica.

Observações:

Após registrar a sentença A da série 1 (O cachorro bravo mordeu o menino), Dudu rapidamente informou à avaliadora parte do conteúdo que havia registrado. De forma semelhante, após “escrever” a sentença B informou em LIBRAS: “É azul”! Ao registrar a sentença F (a água da piscina é fria) reforçou apontando para o desenho que acabara de produzir: “É fria”! Durante a atividade de leitura, Dudu, questionado sobre o que havia escrito na sentença A, sinalizou: “Espera, esqueci”. E acrescentou um detalhe ao desenho que havia produzido, assim, fez orelhas para o cachorro e informou que o cachorro possuía orelhas compridas.

Dudu – série 2 :

Durante a produção escrita da série 2, Dudu se manteve atento como na sessão anterior. Sua escrita, de natureza pictográfica, foi distribuída aleatoriamente pela folha de registro.

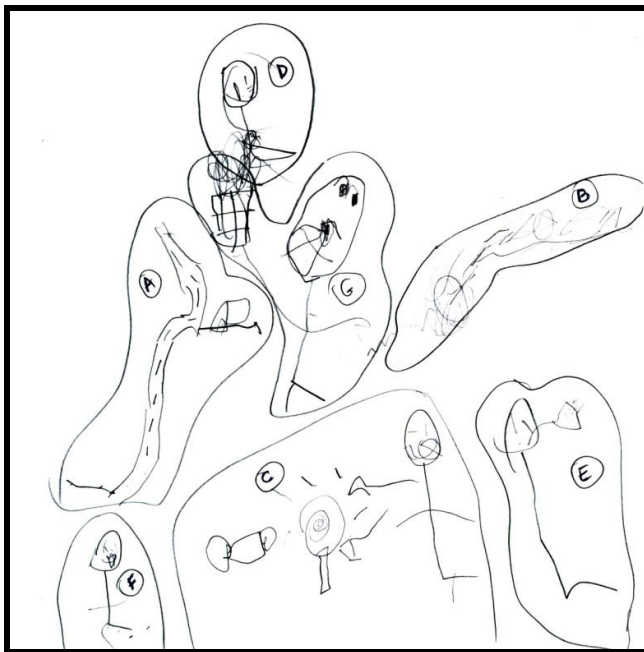


Figura 10 – Dudu (6a. 4m.) – tentativa de escrita – série 2 – dez/2006.

Resultados alcançados na leitura do material produzido:

Tentativa imediata de leitura: (série 2)

Sentença:	Resultado:
A: Há dois carros na garagem.	Recuperação parcial do conteúdo (carro)
B: Muitos peixinhos nadam no rio.	Recuperação integral do conteúdo
C: O menino ganhou um pirulito e dois chicletes.	Recuperação parcial/alterada do conteúdo (sorvete, bombom)
D: A mulher teve trigêmeos.	Não lembrou
E: O saci-pererê tem uma perna só.	Recuperação parcial/equivocada do conteúdo (bater..saci)
F: Dois dentes da menina caíram.	Recuperação parcial/alterada do conteúdo (menino)
G: O homem grande tomou cinco sorvetes.	Recuperação parcial do conteúdo (sorvete)

Características da escrita de Dudu na série 2:

Sentença A: escrita pictográfica;

Sentença B: escrita pictográfica;

Sentença C: escrita pictográfica;

Sentença D: escrita pictográfica;

Sentença E: escrita pictográfica;

Sentença F: escrita pictográfica;

Sentença G: escrita pictográfica;

Dudu – série 3:

Escrita pictográfica; distribuição aleatória dos desenhos no papel; boa concentração para realização da atividade.

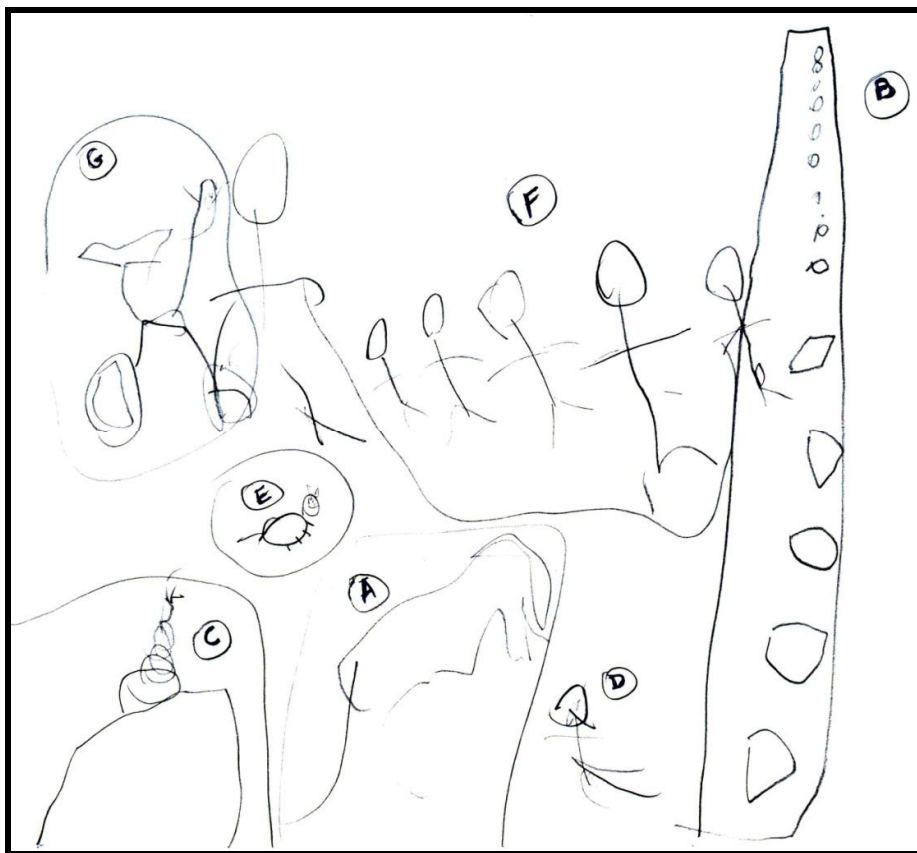


Figura 11 – Dudu (6a. 4m.) – tentativa de escrita – série 3 – dez/2006.

Resultados alcançados na leitura do material produzido:

Tentativa imediata de leitura: (série 3)

Sentença:	Resultado:
A: O vento forte derrubou a árvore.	Recuperação parcial do conteúdo (o vento balançou a árvore)
B: O homem subiu em um prédio muito alto.	Recuperação parcial do conteúdo (prédio alto)
C: O bolo do aniversário está sobre a mesa.	Recuperação integral do conteúdo
D: O bebê fez xixi na fralda.	Recuperação parcial do conteúdo (fez xixi)
E: O cachorrinho filhote tem rabo curto.	Recuperação parcial do conteúdo (cachorro filhote)
F: As crianças pulam corda.	Recuperação parcial do conteúdo (pulam corda)

G: O pneu da bicicleta furou.	Recuperação parcial/alterada do conteúdo (quebrou bicicleta)
-------------------------------	--

Leitura do material no dia seguinte (série 3)

Sentença:	Resultado:
A: O vento forte derrubou a árvore.	Recuperação parcial do conteúdo (o vento balançou a árvore)
B: O homem subiu em um prédio muito alto.	Recuperação parcial do conteúdo (prédio alto)
C: O bolo do aniversário está sobre a mesa.	Recuperação parcial do conteúdo (bolo de aniversário)
D: O bebê fez xixi na fralda.	Leitura equivocada (mulher teve bebê)
E: O cachorrinho filhote tem rabo curto.	Leitura Equivocada da sentença (gato)
F: As crianças pulam corda.	Recuperação parcial do conteúdo (brincar de corda)
G: O pneu da bicicleta furou.	Recuperação parcial/alterada do conteúdo (bicicleta quebrou)

Características da escrita de Dudu na série 3:

Sentença A: escrita pictográfica;

Sentença B: escrita pictográfica;

Sentença C: escrita pictográfica;

Sentença D: escrita pictográfica;

Sentença E: escrita pictográfica;

Sentença F: escrita pictográfica combinada com escrita esquemática – registro de plural (crianças);

Sentença G: escrita pictográfica;

Dudu – série 4:

Muito atento às explicações, Dudu participou prontamente da tarefa que lhe foi proposta. Todas as sentenças foram registradas por meio de desenhos dispostos aleatoriamente na folha

de papel. Seus desenhos apresentam formas definidas, evidenciando relação entre a representação pictográfica e o conteúdo das sentenças que pretendeu representar. A criança apresentou bom estado de concentração para a realização da atividade. Um detalhe foi marcante durante a produção da série: a sentença A da série 4 termina com a palavra MEL, que em LIBRAS é soletrada por meio do alfabeto datilológico.³⁹ Dudu empregou a representação escrita de duas letras da palavra: M e L.

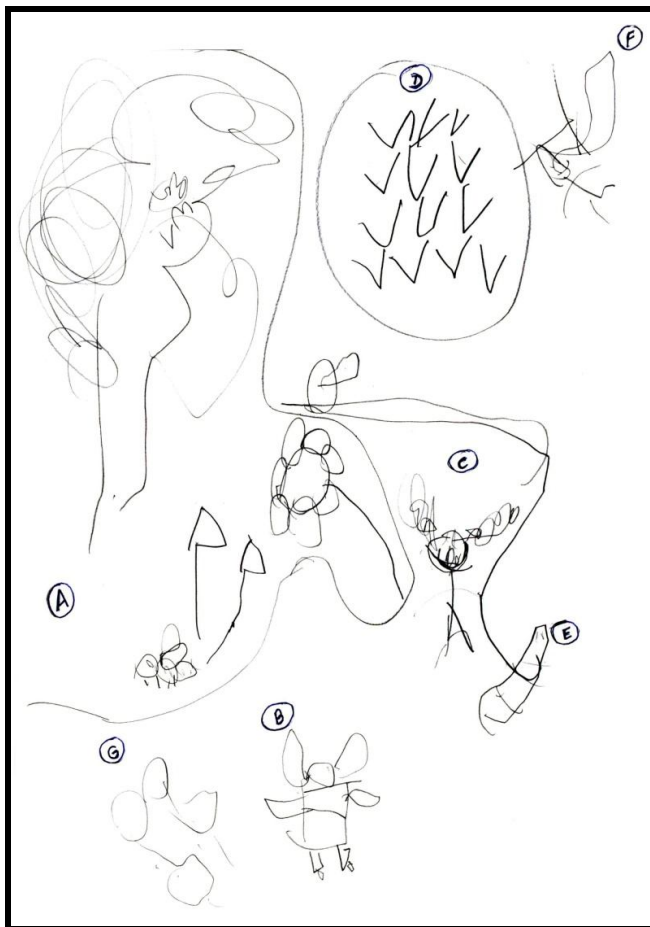


Figura 12 – Dudu (6a. 4m.) – tentativa de escrita – série 4 – dez/2006.

Resultados alcançados na leitura do material produzido:

Tentativa imediata de leitura: (série 4)

Sentença:	Resultado:
-----------	------------

³⁹ Para a sinalização da palavra MEL, a LIBRAS recorre ao alfabeto manual.

A: A abelha faz mel.	Recuperação parcial do conteúdo (abelha mel).
B: A camiseta amarela está no varal.	Recuperação integral do conteúdo (com apoio).
C: A calça do palhaço caiu.	Recuperação integral do conteúdo.
D: Dois passarinhos voam alto no céu.	Recuperação parcial do conteúdo (muitos passarinhos).
E: O peixe comeu a minhoca do anzol.	Recuperação parcial do conteúdo (minhoca, vara de pescar).
F: A bexiga estourou.	Recuperação integral do conteúdo.
G: Cinco patinhos foram passear.	Recuperação parcial do conteúdo (cinco patinhos).

Características da escrita de Dudu na série 4:

Sentença A: escrita pictográfica, combinada com o uso de flechas e das letras M L.

Sentença B: escrita pictográfica;

Sentença C: escrita pictográfica;

Sentença D: escrita esquemática com representação de quantidade (muitos);

Sentença E: escrita pictográfica, combinada com registro do movimento de anzol em LIBRAS, bem como o sinal correspondente à minhoca.

Sentença F: escrita pictográfica;

Sentença G: escrita esquemática.

Observações:

Dudu empregou duas letras do sistema alfabético convencional para o registro da sentença A. Ao escrever as letras M e L, a criança estava representando pela escrita o movimento que pode visualizar durante a apresentação da sentença. Nesse momento, as referidas letras do alfabeto foram percebidas pela criança como sinais próprios de sua língua gestual. Como já referido no capítulo 2 deste estudo, Gesueli e Góes (2005) já observaram semelhante situação. As autoras sugerem que palavras em LIBRAS, que recorrem ao alfabeto digital, funcionam como pistas mnemônicas sobre letras que devem ser empregadas na representação escrita. A tentativa de escrita de Dudu, a despeito do emprego de letras convencionais possui caráter icônico. Na leitura da sentença B, a criança sinalizou “camiseta no varal”. Questionado sobre a cor ele fez uma nova leitura, desta vez completa. A sentença C da série quatro (A calça do

palhaço caiu) provocou risos na criança. O conteúdo dessa sentença foi integralmente recuperado na leitura. Na leitura da sentença D, o aluno 3 sinalizou: “Muitos passarinhos...”, ao invés de “dois passarinhos”, como consta na sentença original. A professora avaliadora solicitou nova leitura da sentença, questionando a quantidade de passarinhos. A criança passou então a contar os pássaros que havia desenhado e respondeu: 10. Nessa situação, o aluno 3 considerou a informação registrada (ou parte dela), e se esqueceu por completo da informação original. As marcas do registro escrito passaram a determinar o conteúdo a ser lembrado. A quantidade de patinhos especificada na sentença G também não foi inicialmente observada. A leitura que a criança fez da sentença resumiu-se em “pato”. Indagado sobre a quantidade informou: “5”.

Dudu – série 5:

Dudu alterou seu padrão de escrita na produção da série 5. Produziu formas gráficas aligeiradas, e desprovidas de detalhes, sobretudo nas sentenças finais (E, F, G). Apesar desse aparente descuido com o resultado de sua produção, seu desempenho na leitura foi muito bom.

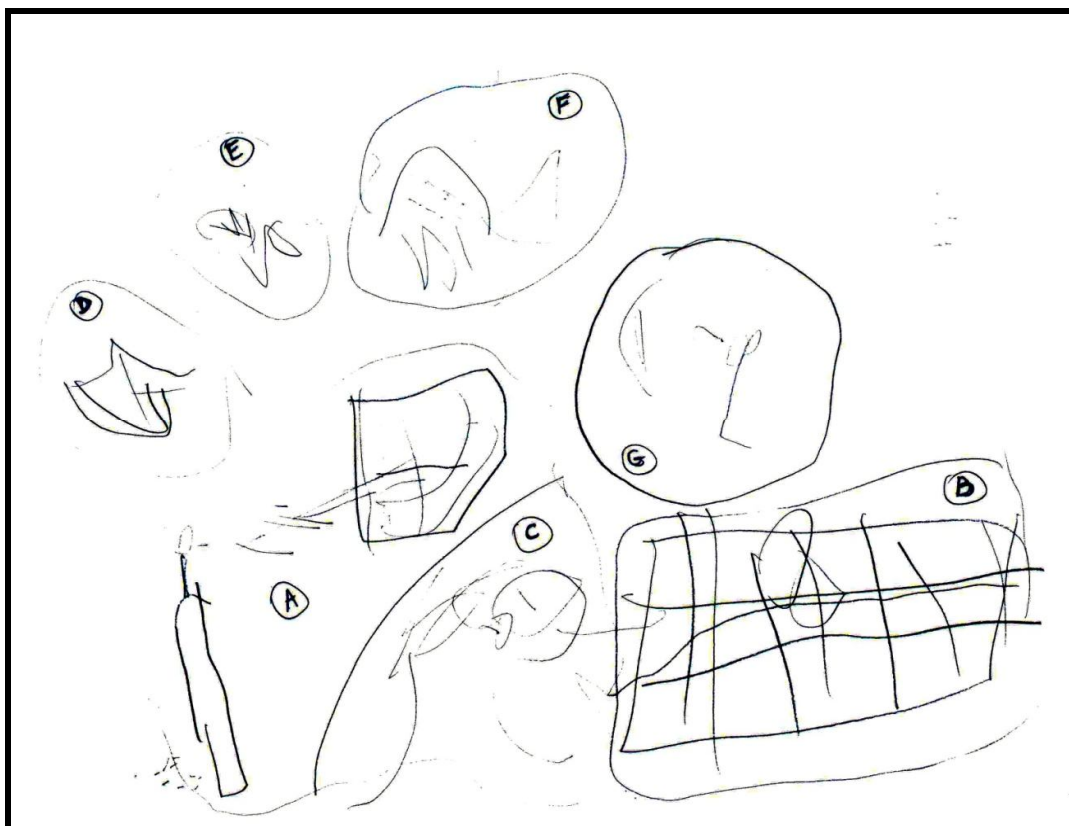


Figura 13 – Dudu (6a. 4m.) – tentativa de escrita – série 5 – dez/2006.

Resultados alcançados na leitura do material produzido:

Tentativa imediata de leitura: (série 5)

Sentença:	Resultado:
A: O fogo derreteu a vela.	Recuperação parcial do conteúdo (o vento apagou a vela)
B: Dois leões fugiram da jaula.	Recuperação parcial do conteúdo (dois leões fugiram)
C: O macaco subiu em uma árvore muito alta.	Recuperação parcial do conteúdo (macaco árvore)
D: O barco de papel afundou na banheira.	Recuperação parcial do conteúdo (barco afundou)
E: A menina ganhou uma boneca que bate palminhas.	Recuperação parcial do conteúdo (boneca)
F: O casco da tartaruga é sua casa.	Recuperação parcial do conteúdo (tartaruga)
G: Crianças adoram brincar.	Recuperação parcial do conteúdo (brincar)

Características da escrita de Dudu na sentença 5:

Sentença A: escrita pictográfica;

Sentença B: escrita pictográfica;

Sentença C: escrita pictográfica;

Sentença D: escrita esquemática;

Sentença E: escrita esquemática;

Sentença F: escrita pictográfica;

Sentença G: escrita esquemática.

Observações:

Na leitura da sentença A, Dudu que havia desenhado uma janela e uma vela, leu: o fogo apagou a vela. Quando informamos a Dudu que havia terminado a atividade e que ele estava dispensado, a criança imediatamente se pôs a organizar sua produção, separando por meios de traços circulares, cada uma das representações escritas das sentenças. Despediu-se sorrindo e com um abraço na professora avaliadora e na pesquisadora, deixou a sala de avaliação.

Ao discorrer sobre a simplificação e concisão dos traços empregados para composição de desenhos com fins de escrita, Azenha afirma que esse procedimento adotado pela criança indica um “salto psicológico” que fornecerá as bases para a “[...] descoberta do uso simbólico do grafismo” (AZENHA, 1997, p. 128).

Procedimento semelhante é observado em Dudu, o aluno 3 desta pesquisa. Como se pode observar em suas produções referentes às séries 1 e 5, respectivamente figuras 9 e 13.

Nota-se que as formas pictográficas adotadas por Dudu nas séries 1 e 5, são sensivelmente diferentes. Os desenhos empregados na série 1 são marcados pela riqueza de detalhes, ao passo que os desenhos da série 5, produzidos cerca de uma semana após a primeira produção, são simples e esquemáticos. No entanto, a recuperação mnemônica de todos os elementos da série, constatada no momento da leitura da série 5, indica que a criança adotou intencionalmente um padrão simplificado de representação, considerando a finalidade de sua ação. Ou seja, o propósito da atividade era o registro para futura leitura. Dudu, o aluno 3, sabia, portanto, que seria cobrado por sua capacidade de ler os traços gráficos e não pelo valor estético de sua produção. Essa tomada de consciência sobre o propósito da atividade re-significa a atividade de desenhar, tão familiar à criança, dando origem a um novo traçado. É fato que na leitura o aluno 3, de forma semelhante ao que fez a criança descrita por Azenha, não recuperou a composição integral da sentença. No entanto, o enxugamento das sentenças durante a leitura não impediu que a idéia central do registro fosse recuperada.

4.2.4 Produções do participante 4 – Eva – em dezembro de 2006.

Eva – série 1:

Em 2006 Eva realizou apenas a tentativa de escrita referente à série 1. Sua família antecipou seu período de férias. Assim, a ausência da criança à escola em grande parte do período de coleta de dados impediu que a investigação, nessa fase, fosse plenamente realizada. Apesar disso, sua produção foi bastante esclarecedora para os propósitos dessa pesquisa.

O aluno 4 distribuiu os registros escritos no papel, obedecendo a ordem de cima para baixo e da esquerda para a direita. Assim, após finalizar a primeira coluna de registros deu início a uma nova coluna, evidenciando conhecimentos prévios sobre regras da língua escrita, própria de sua cultura, bem como uma capacidade particular de organização. Suas sentenças foram representadas, quase integralmente, de forma pictográfica. Em apenas uma sentença – a D –, a criança incluiu uma letra do alfabeto (letra W), como complemento do desenho realizado.

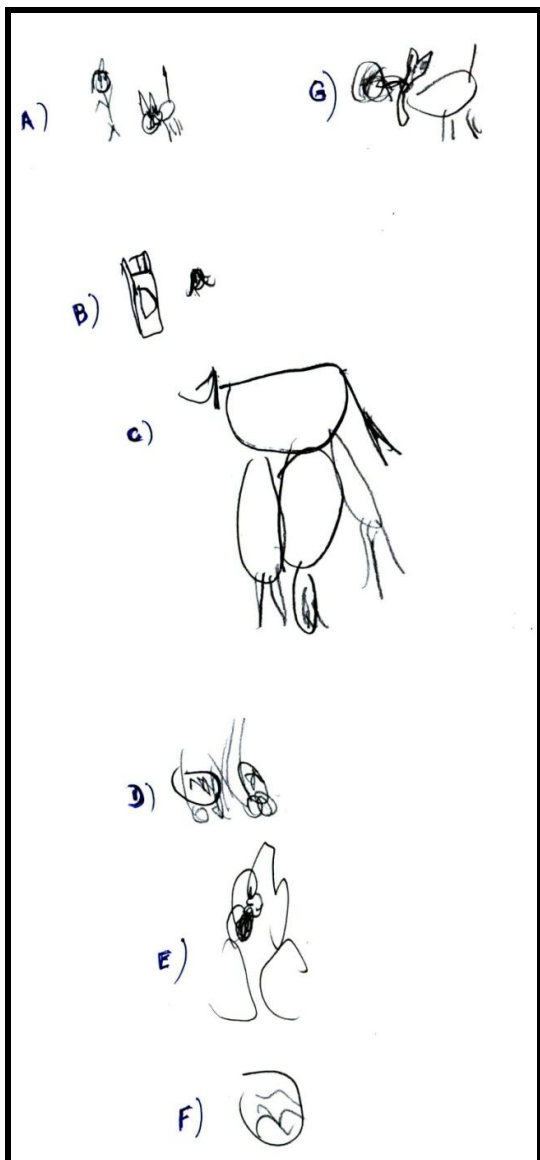


Figura 14 – Eva (5a. 9m.) - tentativa de escrita – série 1 – dez/2006

Resultados alcançados na leitura do material produzido:

Tentativa imediata de leitura: (série 1)

Sentença:	Resultado:
A: O cachorro bravo mordeu o menino.	Recuperação integral do conteúdo.
B: A casa da menina é azul.	Recuperação parcial do conteúdo (casa azul).
C: O elefante é grande e pesado.	Recuperação integral do conteúdo.
D: A Kombi da escola quebrou.	Recuperação parcial do conteúdo (kombi quebrou).

E: O passarinho fez um ninho na árvore.	Recuperação integral do conteúdo.
F: A água da piscina é fria.	Recuperação integral do conteúdo.
G: O gato bebe leite.	Recuperação integral do conteúdo.

Leitura do material no dia seguinte: (série 1)

Sentença:	Resultado:
A: O cachorro bravo mordeu o menino.	Recuperação integral do conteúdo.
B: A casa da menina é azul.	Recuperação integral do conteúdo.
C: O elefante é grande e pesado.	Recuperação integral do conteúdo.
D: A Kombi da escola quebrou.	Recuperação integral do conteúdo.
E: O passarinho fez um ninho na árvore.	Recuperação integral do conteúdo.
F: A água da piscina é fria.	Recuperação integral do conteúdo.
G: O gato bebe leite.	Recuperação integral do conteúdo.

Características da escrita de Eva na série 1:

Sentença A: escrita pictográfica;

Sentença B: escrita pictográfica;

Sentença C: escrita pictográfica;

Sentença D: escrita pictográfica combinada com o registro do sinal de Kombi em LIBRAS.

Sentença E: escrita pictográfica;

Sentença F: escrita pictográfica;

Sentença G: escrita pictográfica.

Observações:

Importante destacar que o participante 4 tem uma história de desenvolvimento de linguagem sensivelmente diferente da dos demais alunos da amostra. A criança é filha de mãe surda usuária competente de língua de sinais. Isso equivale a dizer que a língua materna de Eva foi adquirida no espaço familiar, na mesma idade em que crianças ouvintes se apropriam da língua oral. O aluno 4 se mostrou capaz de lembrar integralmente do conteúdo semântico de muitas sentenças da série 1, alcançando desempenho parcial de leitura em apenas 2 sentenças. A leitura realizada um dia após a produção do material, resultou, igualmente, em recuperação

integral do conteúdo apresentado. Um dado a ser destacado é a utilização da letra “W” na composição da escrita da sentença D (A kombi da escola quebrou). Vale registrar que para a sinalização em LIBRAS da palavra Kombi o sinal datilológico da letra “W” é empregado. . O uso da letra W para compor o desenho de representação de Kombi, requer uma análise cuidadosa. Essa pista fornecida pela criança, ao empregar a letra W para a representação de Kombi, em uma referência ao símbolo da Volkswagen, adotado na LIBRAS para designar esse automóvel, é uma evidente tentativa de registro de um sinal empregado na LIBRAS. Essa conduta sugere que a criança está atenta a detalhes da escrita simbólica que ultrapassam a simples representação pictográfica, configurando-se como uma tentativa de representação de sinais próprios da LIBRAS.

4.2.5 Produções do participante 5 - Fafá- em dezembro de 2006.

Fafá – série 1:

O participante 5 adotou uma estratégia singular de organização e distribuição de suas produções escritas na folha de papel. Produziu escritas objetivas, porém de difícil interpretação. Por iniciativa própria, separou-as, uma a uma, com traços verticais. Seguiu a direção da esquerda para a direita e de cima para baixo, evidenciando algum conhecimento acerca das regras da escrita convencional. Na representação da sentença **E** da série 1, a criança quebrou a regra por ela criada e dispôs seu desenho no canto superior esquerdo da folha de papel, como se quisesse ocupar um espaço que, inadvertidamente, havia deixado vago.

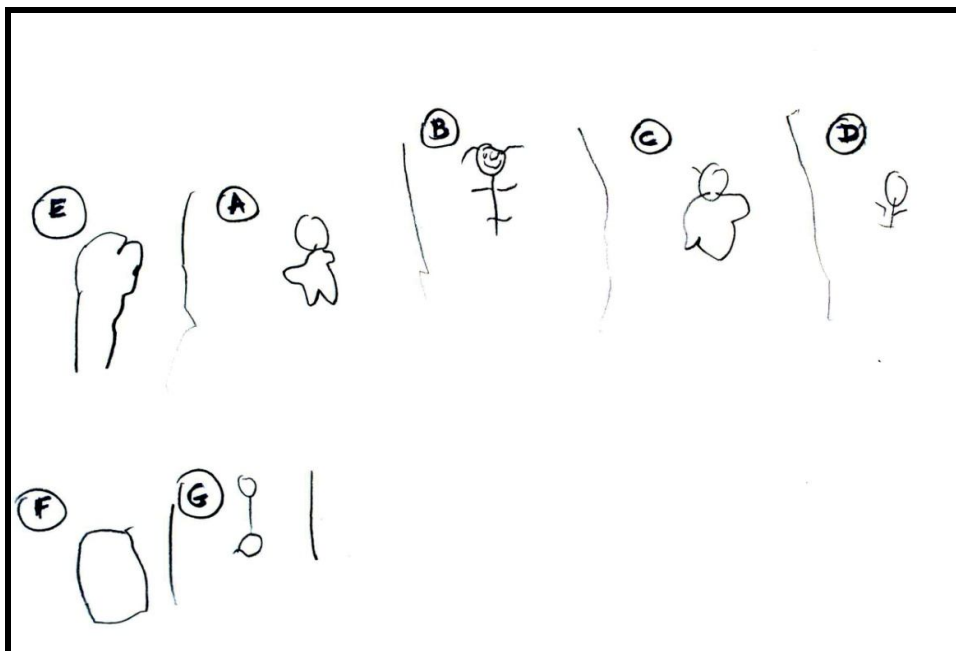


Figura 15 – Fafá (5a. 5m.) – tentativa de escrita – série 1 – dez/2006

Resultados alcançados na leitura do material produzido:

Tentativa imediata de leitura: (série 1)

Sentença:	Resultado:
A: O cachorro bravo mordeu o menino.	Recuperação parcial do conteúdo (homem ⁴⁰ mordido).
B: A casa da menina é azul.	Recuperação parcial do conteúdo (casa mulher ⁴¹ azul).
C: O elefante é grande e pesado.	Informou que havia esquecido.
D: A Kombi da escola quebrou.	Informou que havia esquecido.
E: O passarinho fez um ninho na árvore.	Recuperação parcial do conteúdo (árvore).
F: A água da piscina é fria.	Recuperação parcial do conteúdo (água fria).
G: O gato bebe leite.	Recuperação parcial do conteúdo (no prato bebe).

⁴⁰ A criança sinalizou a indicação, em LIBRAS, para gênero masculino.

⁴¹ A criança sinalizou a indicação, em LIBRAS, para gênero feminino.

Leitura do material no dia seguinte: (série 1)

Sentença:	Resultado:
A: O cachorro bravo mordeu o menino.	Recuperação parcial do conteúdo (alguém mordido).
B: A casa da menina é azul.	Recuperação parcial/alterada do conteúdo (menina bonita azul).
C: O elefante é grande e pesado.	Recuperação parcial do conteúdo (elefante).
D: A Kombi da escola quebrou.	Leitura equivocada (futebol).
E: O passarinho fez um ninho na árvore.	Recuperação parcial do conteúdo (árvore).
F: A água da piscina é fria.	Recuperação parcial do conteúdo (água fria).
G: O gato bebe leite.	Recuperação equivocada do conteúdo (flor).

Características da escrita de Fafá na série 1:

Sentença A: escrita pictográfica;

Sentença B: escrita pictográfica;

Sentença C: escrita pictográfica;

Sentença D: escrita pictográfica combinada com a escrita esquemática;

Sentença E: escrita pictográfica;

Sentença F: escrita esquemática;

Sentença G: escrita esquemática;

Observações:

Na tentativa de leitura, o aluno 5 informou o conteúdo da sentença A, inicialmente, de forma bastante incompleta. Sinalizou “menino” e só depois de solicitado pela avaliadora a complementar a informação sinalizou “homem mordido”. Ainda nessa correção, omitiu a existência do elemento cachorro. Na leitura da sentença G, Fafá sinalizou “bebe”. Diante da insistência da avaliadora por um complemento, a criança leu “no prato bebe”. A avaliadora perguntou: “quem bebe?”. Fafá devolveu a resposta com um sorriso. Sugeriu-se: “o cachorro”? A criança respondeu afirmativamente. Fafá, como se poderá confirmar nas demais

sentenças que compõem a primeira etapa da pesquisa, evidenciou melhor desempenho na produção escrita da série 1. Nessa série seus registros assumem caráter pictográfico, esquemático, ou ambos. Nas produções das series seguintes, prevalece o emprego de formas gráficas indefinidas.

Fafá – série 2:

Durante a escrita a criança, por duas vezes, confirmou com a avaliadora dados acerca do conteúdo das sentenças. Manteve a organização na distribuição das sentenças no papel como nas tentativas da série 1 (da esquerda para a direita, subdividindo os registros com traços verticais).

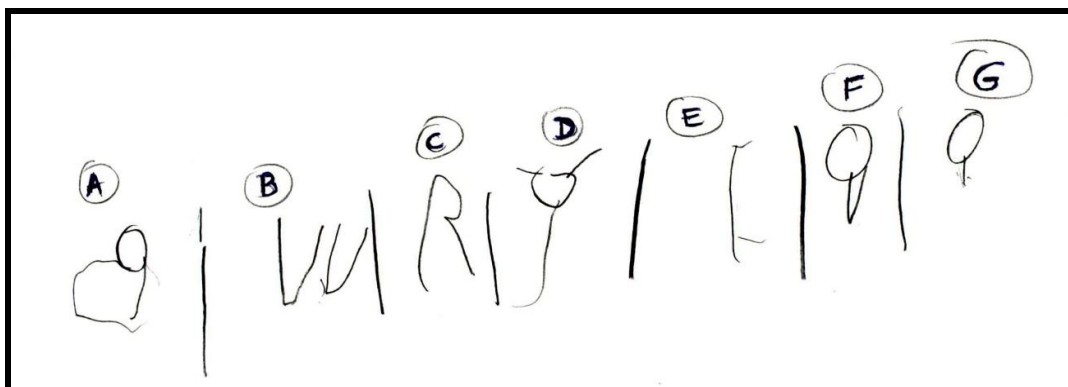


Figura 16 – Fafá (5a. 5m.) – tentativa de escrita – série 2 – dez/2006.

Resultados alcançados na leitura do material produzido:

Tentativa imediata de leitura: (série 2)

Sentença:	Resultado:
A: Há dois carros na garagem.	Recuperação parcial do conteúdo (carro)
B: Muitos peixinhos nadam no rio.	Recuperação parcial do conteúdo (rio)
C: O menino ganhou um pirulito e dois chicletes.	Recuperação parcial do conteúdo (pirulito)
D: A mulher teve trigêmeos.	Leitura equivocada (trocou por parte do conteúdo da sentença F:dentes caíram)
E: O saci-pererê tem uma perna só.	Recuperação parcial do conteúdo (saci-pererê)

F: Dois dentes da menina caíram.	Leitura equivocada (trocou por parte do conteúdo da sentença G: cinco sorvetes)
G: O homem grande tomou cinco sorvetes.	Não lembrou

Leitura do material no dia seguinte (série 2)

Sentença:	Resultado:
A: Há dois carros na garagem.	Leitura equivocada (substituiu o conteúdo de uma sentença por outra)
B: Muitos peixinhos nadam no rio.	Recuperação integral do conteúdo
C: O menino ganhou um pirulito e dois chicletes.	Leitura equivocada (substituiu o conteúdo de uma sentença pelo de outra)
D: A mulher teve trigêmeos.	Leitura equivocada (substituiu o conteúdo de uma sentença pelo de outra)
E: O saci-pererê tem uma perna só.	Leitura equivocada (substituiu o conteúdo de uma sentença pelo de outra)
F: Dois dentes da menina caíram.	Leitura equivocada (substituiu o conteúdo de uma sentença pelo de outra)
G: O homem grande tomou cinco sorvetes.	Leitura equivocada (substituiu o conteúdo de uma sentença pelo de outra)

Características da escrita de Fafá na série 2:

Sentença A: forma gráfica indefinida;

Sentença B: forma gráfica indefinida, combinada com escrita pictográfica;

Sentença C: emprego da letra R ;

Sentença D: forma gráfica indefinida;

Sentença E: forma gráfica indefinida;

Sentença F: escrita pictográfica (dente);

Sentença G: forma gráfica indefinida;

Fafá – série 3:

Fafá apresentou-se sorridente, disciplinada e atenta durante a realização de sua atividade. Manteve o padrão de organização já descrito nas produções anteriores: disposição dos desenhos da esquerda para a direita, utilização da parte superior da folha, separação entre os desenhos com traços verticais. Seus desenhos apresentam poucos detalhes e freqüentemente, o registro empregado para representação de uma sentença é utilizado com forma idêntica para representação de outra sentença.

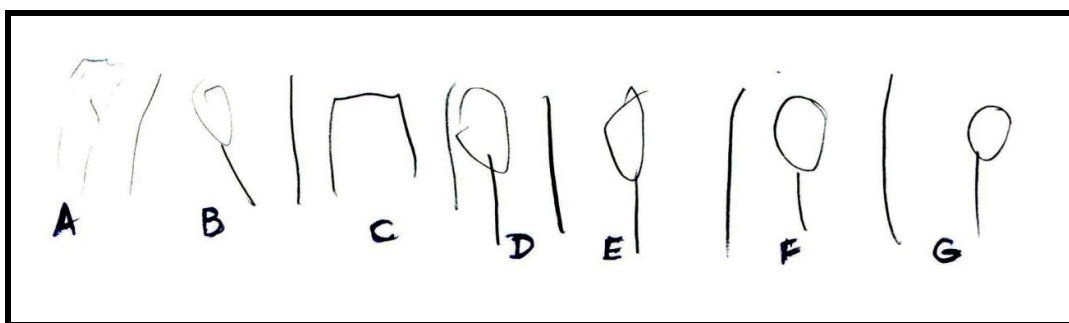


Figura 17 – Fafá (5a. 5m.) – tentativa de escrita – série 3 – dez/2006.

Resultados alcançados na leitura do material produzido:

Sentença:	Resultado:
A: O vento forte derrubou a árvore.	Recuperação parcial do conteúdo (árvore vento)
B: O homem subiu em um prédio muito alto.	Recuperação parcial do conteúdo (alguém sobe no prédio alto)
C: O bolo do aniversário está sobre a mesa.	Recuperação parcial do conteúdo (parabéns aniversário)
D: O bebê fez xixi na fralda.	Recuperação parcial do conteúdo (xixi na fralda)
E: O cachorrinho filhote tem rabo curto.	Recuperação parcial do conteúdo (filhote tem rabo curto)
F: As crianças pulam corda.	Leitura equivocada (mulher)
G: O pneu da bicicleta furou.	Recuperação integral do conteúdo

Características da escrita de Fafá na série 3:

Sentença A: escrita pictográfica;

Sentença B: forma gráfica indefinida;

Sentença C: escrita esquemática combinada com representação de sinal próprio da LIBRAS (mesa);

Sentença D: forma gráfica indefinida;

Sentença E: forma gráfica indefinida;

Sentença F: forma gráfica indefinida;

Sentença G: forma gráfica indefinida;

Observações:

Finalizada a leitura, Fafá escreveu seu primeiro nome⁴² no canto inferior direito da folha, corrigindo a pesquisadora que estava, segundo a criança, escrevendo-o de forma inadequada. Sua escrita nesse momento foi alfabética e ortograficamente correta. A letra utilizada foi de tipo caixa alta.

Fafá – série 4:

De forma semelhante ao que havia feito nas produções anteriores, Fafá escreveu seu nome no canto inferior direito da folha (escrita alfabética, ortograficamente correta, letra de tipo caixa alta).

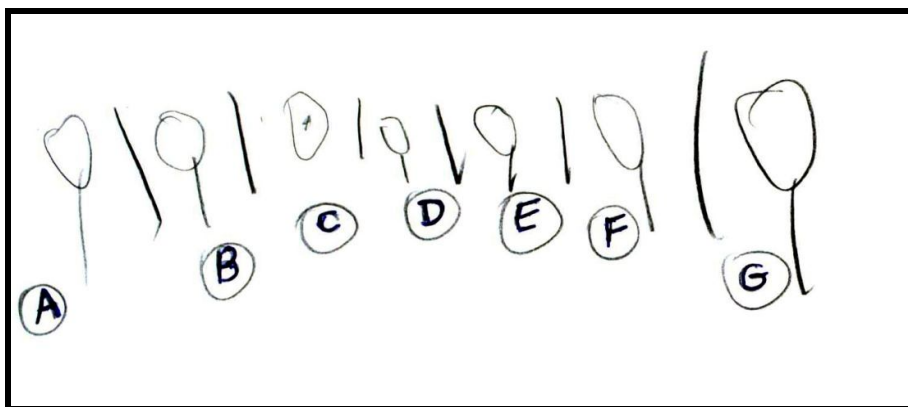


Figura 18 – Fafá (5a. 5m.) – tentativa de escrita – série 4 – dez/2006.

⁴² A escrita do nome da criança foi apagada para preservar sua identidade.

Resultados alcançados na leitura do material produzido:

Tentativa imediata de leitura: (série 4)

Sentença:	Resultado:
A: A abelha faz mel.	Leitura equivocada (substituiu o conteúdo da sentença pelo de outra)
B: A camiseta amarela está no varal.	Leitura equivocada (substituiu o conteúdo da sentença pelo de outra)
C: A calça do palhaço caiu.	Recuperação integral do conteúdo
D: Dois passarinhos voam alto no céu.	Leitura equivocada (substituiu o conteúdo da sentença pelo de outra)
E: O peixe comeu a minhoca do anzol.	Leitura equivocada (substituiu o conteúdo da sentença pelo de outra)
F: A bexiga estourou.	Leitura equivocada (mamãe)
G: Cinco patinhos foram passear.	Recuperação parcial do conteúdo (patinhos passear)

Características da escrita de Fafá na série 4:

Sentença A: forma gráfica indefinida;

Sentença B: forma gráfica indefinida;

Sentença C: escrita esquemática;

Sentença D: forma gráfica indefinida;

Sentença E: forma gráfica indefinida;

Sentença F: forma gráfica indefinida;

Sentença G: forma gráfica indefinida.

Observações:

Na leitura da sentença G, Fafá suprimiu a informação sobre quantidade (cinco patinhos). Importante observar que a criança conseguiu recuperar integralmente apenas uma das sentenças registradas. Curiosamente foi a única sentença produzida com escrita diferenciada (sentença C: A calça do palhaço caiu). Foi também a sentença C, a única a provocar risos na

criança. É provável, que sua atenção no registro da sentença tenha sido também diferenciada. A escrita diferenciada parece ter funcionado como auxiliar mnemônico.

Fafá – série 5:

Durante a produção escrita da série 5 a criança utilizou a letra A para representar o conteúdo da sentença F (O casco da tartaruga é sua casa). Além disso, depois de concluída a apresentação e, o registro das sentenças escreveu BI+RD. Quando lhe foi perguntado o que estava escrito, nada respondeu. Fafá escreveu corretamente seu nome em todas as folhas nas quais realizou suas tentativas de escrita. As marcas de sua escrita foram apagadas pela necessidade de preservar sua identidade. É necessário destacar que as demais crianças investigadas conseguem escrever corretamente seus nomes quando solicitadas em diferentes atividades realizadas em sala de aula. No entanto, solicitadas a representar sentenças que lhes são ditadas em LIBRAS, elas não empregam em suas produções os caracteres próprios do sistema alfabético de escrita, privilegiando para tal fim a escrita pictográfica. Apesar desse padrão adotado pela maioria das crianças observadas, Fafá além de empregar a letra A para representação de uma sentença, em substituição aos desenhos esquemáticos até então utilizados, ainda combinou (após finalizada a representação escrita das sentenças), as letras BI+RT, sem no entanto lhes atribuir significado. Cabe informar, ainda, que apenas uma das letras utilizadas pela criança em sua produção escrita, apresentada pela figura 19, compõe o conjunto de letras de seu nome.

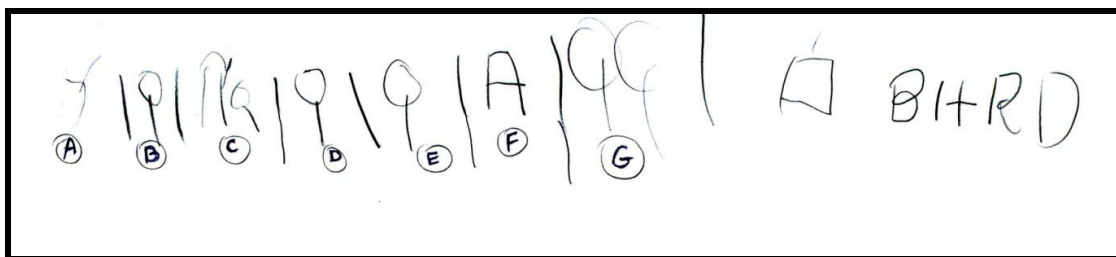


Figura 19 – Fafá (5a. 5m.) – tentativa de escrita – série 5 – dez/2006.

Resultados alcançados na leitura do material produzido:

Tentativa imediata de leitura: (série 5)

Sentença:	Resultado:
A: O fogo derreteu a vela.	Recuperação integral do conteúdo.
B: Dois leões fugiram da jaula.	Leitura equivocada (mamãe).
C: O macaco subiu em uma árvore muito alta.	Recuperação parcial do conteúdo (árvore macaco).
D: O barco de papel afundou na banheira.	Leitura equivocada (mamãe).
E: A menina ganhou uma boneca que bate palminhas.	Não respondeu.
F: O casco da tartaruga é sua casa.	Recuperação parcial do conteúdo (casa do porco).
G: Crianças adoram brincar.	Recuperação parcial do conteúdo (brincar).

Características da escrita de Fafá na série 5:

Sentença A: escrita pictográfica;

Sentença B: forma gráfica indefinida;

Sentença C: forma gráfica indefinida, combinada com representação pictográfica (representação icônica de árvore);

Sentença D: forma gráfica indefinida;

Sentença E: forma gráfica indefinida;

Sentença F: emprego da forma gráfica correspondente à letra A .

Sentença G: forma gráfica indefinida (nessa sentença duplicou o registro da forma que se repetiu em sentenças anteriores).

Observações:

A produção do participante 5 é, provavelmente, o material que maiores questionamentos suscitou no momento da análise. Seu traçado, para representação de diferentes sentenças, nessa primeira etapa de investigação, apresenta formas muito semelhantes entre si,

praticamente indiferenciadas. Essa situação sugere que só uma leitura topográfica permitiria a recuperação mnemônica do conteúdo registrado. Poucas vezes, no decorrer das sessões de investigação da primeira fase da pesquisa, a criança recorreu a desenhos de padrão convencional. No entanto, chama a atenção o uso de letras, sem valor semântico em LIBRAS, na composição de algumas sentenças, bem como da produção espontânea na qual algumas letras foram empregadas. É possível que o uso dessas letras, sem caráter instrumental, seja uma manifestação de escrita imitativa. É importante considerar que os pais de Fafá _ conforme consta nos dados da segunda etapa de investigação (entrevista com os pais) _ realizam ações intencionais, para ensinar o sistema de escrita alfabético à criança. É razoável supor que os esforços dos pais de Fafá em levar a criança à escrita estejam determinando a inclusão de símbolos gráficos próprios do sistema alfabético em suas produções, mesmo que a criança não consiga atribuir significado a esses registros.

As tentativas de escrita empregadas por Fafá (s), na primeira fase da pesquisa não se apresentam como uma rabiscagem desprovida de significado e, não alcançam, na maior parte das vezes, o *status* de escrita pictográfica. Curiosamente, a criança repete, inúmeras vezes, a mesma forma gráfica para representação de sentenças de conteúdos diversos. As manifestações escritas de Fafá, em grande parte das produções que compuseram a primeira etapa dessa investigação foram classificadas como manifestações pré-instrumentais. Em alguns momentos, no entanto, a despeito de sua produção gráfica indiferenciada, a criança parece lançar mão de referências topográficas para a leitura _ se aproximando de estratégias identificadas por Luria em crianças ouvintes _ chegando a recuperar o conteúdo que lhe foi apresentado.

4.2.6 Produções do participante 6 - Gabi – em dezembro de 2006.

Gabi – série 1:

Também Gabi apresentou faltas consecutivas à escola, durante o período empregado para a coleta de dados referente à primeira etapa de investigação. Em razão disso, apenas a série 1 foi produzida pela criança nessa fase da pesquisa. Na tentativa de escrita referente à esta série, Gabi optou por dedicar um tempo bastante longo para representação das sentenças. Interrompeu por diversas vezes a escrita para contar, alegremente, os mais diferentes casos, por exemplo, sobre cachorros bravos que conhecia nas imediações de sua casa. Cada vez que

retornava à atividade solicitada, complementava sua escrita pictográfica com novos detalhes. Por vezes, os detalhes acrescentados não tinham aparentemente relação com a sentença original que lhe fora apresentada. Importante observar que na composição de sua produção referente à sentença B a criança empregou a estratégia de registro de dois sinais próprios da LIBRAS. Um dos sinais foi empregado para a representação da cor azul e o outro para representação de casa. Com relação ao sinal empregado para “azul” a criança conduziu, em seu desenho, a mão da “menina” ao rosto, em uma clara referência ao sinal empregado para tal palavra em sua língua de sinais. No desenho da casa, a criança empregou o padrão triangular que remete o observador ao sinal de casa em LIBRAS.

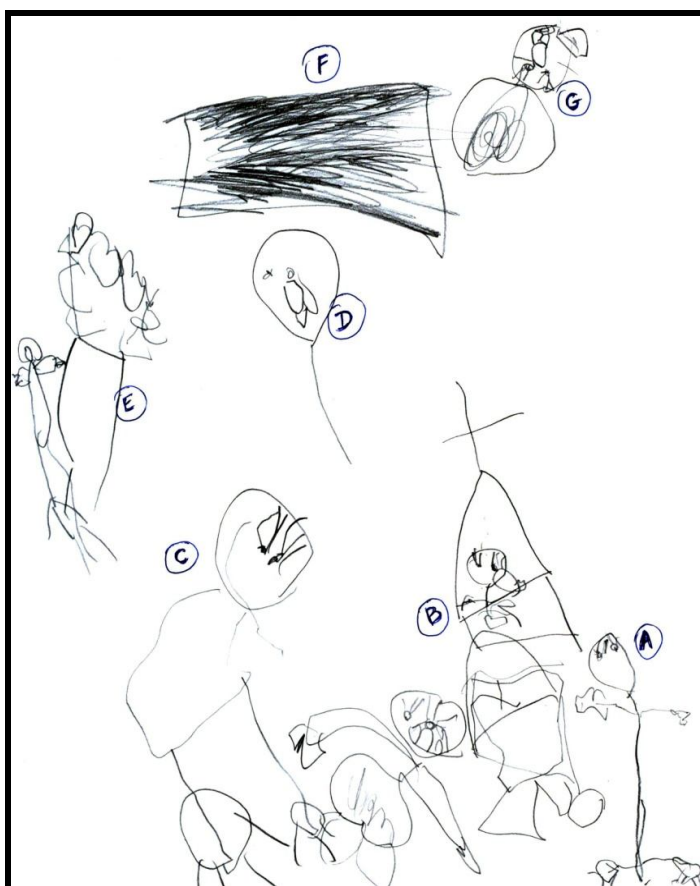


Figura 20 – Gabi (4a. 11m.) – tentativa de escrita – série 1 – dez/2006

Resultados alcançados na leitura do material produzido:

Tentativa imediata de leitura: (série 1)

Sentença:	Resultado:
-----------	------------

A: O cachorro bravo mordeu o menino.	Recuperação parcial/equivocada do conteúdo.
B: A casa da menina é azul.	Recuperação parcial/equivocada do conteúdo.
C: O elefante é grande e pesado.	Recuperação parcial/equivocada do conteúdo.
D: A kombi da escola quebrou.	Recuperação parcial/equivocada do conteúdo.
E: O passarinho fez um ninho na árvore.	Recuperação parcial/equivocada do conteúdo.
F: A água da piscina é fria.	Recuperação parcial do conteúdo (piscina nadar).
G: O gato bebe leite.	Recuperação parcial do conteúdo (gato bebe na vasilha).

Características da escrita de Gabi na série 1:

Sentença A: escrita pictográfica;

Sentença B: escrita pictográfica combinada com representação de sinal próprio da LIBRAS (casa; azul);

Sentença C: escrita pictográfica;

Sentença D: emprego de forma gráfica indefinida, combinada com escrita pictográfica;

Sentença E: escrita pictográfica;

Sentença F: escrita pictográfica;

Sentença G: rabiscção combinada com escrita pictográfica.

Observações:

Em sua leitura, a criança acrescentou detalhes referentes aos casos que havia narrado durante a produção escrita. Fez referência, por exemplo, à casa onde o menino teria se escondido após a cena da mordida. Essa informação era parte de seu relato e não da sentença que lhe foi apresentada. De forma semelhante, na “leitura” da sentença B, fez referência a uma médica de um hospital e a um cachorro, provavelmente dando continuidade à parte do relato iniciado na leitura da frase anterior. Na sentença C acrescentou a existência de uma casa que treme com o andar do elefante. Na leitura da sentença D falou sobre um balão de ar que possui ou possuía. Na sentença E começou sinalizando a marcação para gênero feminino e logo em seguida,

como se houvesse lembrado o conteúdo a ser relatado passou a narrar uma história acerca de uma árvore, um ninho, um pato e uma maçã.

Gabi, na primeira fase da pesquisa empírica, acrescentou durante o registro das sentenças detalhes, provenientes de sua fantasia. Esses detalhes, inexistentes nas sentenças apresentadas pelo professor avaliador, comprometeram sua possibilidade de leitura. Ou seja, a criança distorceu na escrita e na leitura grande parte do conteúdo que lhe foi apresentado para registro. Tal conduta indica que embora a criança recorra a estratégias próprias da escrita pictográfica, nem sempre atribui a seus desenhos um caráter instrumental, evidenciando um registro apenas figurativo de um conjunto de idéias.

4.3 Segunda etapa de investigação: Comunicação inicial dos participantes da pesquisa – o olhar dos pais.

Antes de dar início à exposição das respostas, que compõem os quatro temas por meio dos quais serão analisados os depoimentos coletados, optou-se por apresentar um quadro que contém dados que melhor identificam os participantes da pesquisa. Esse quadro foi organizado a partir das respostas dadas à questão número 01 do roteiro de entrevista; assim serão demonstradas as idades dos alunos no momento da percepção da surdez pelas famílias bem como no momento da conclusão do diagnóstico.

4.3.1 Idade das crianças participantes no momento de percepção e diagnóstico da surdez.

	Idade aproximada da criança, quando a família percebeu a surdez.	Idade aproximada da criança, quando se concluiu o diagnóstico da surdez.
Aluno 1	1 ano e 3 meses	1 ano e 6 meses
Aluno 2	1 ano e 2 meses	1 ano e 6 meses
Aluno 3	7 meses	1 ano e 1 mês
Aluno	3 meses	8 meses

4		
Aluno 5	1 ano e 7 meses	1 ano e 8 meses
Aluno 6	1 ano e 4 meses	1 ano e 8 meses

Observa-se que as duas famílias que tiveram uma percepção mais precoce da surdez (alunos 3 e 4), tinham experiências anteriores com familiares surdos. Dudu, o aluno 3, tem um irmão surdo e, Eva, o aluno 4, é filha de pais surdos. As demais famílias perceberam a surdez após o primeiro aniversário das crianças, momento em que se esperam as primeiras manifestações de emissão oral em crianças ouvintes. O intervalo de tempo entre a percepção da surdez pelas famílias e a conclusão do diagnóstico por profissionais especializados, conforme declarado pelos entrevistados, foi relativamente curto, evidenciando uma rápida busca dos responsáveis por esclarecimentos para suas dúvidas. Por outro lado, há que se destacar a necessidade da implementação do serviço de triagem da surdez em bebês, nas maternidades e hospitais e o encaminhamento obrigatório, para investigação, por clínicas pediátricas. Os quatro alunos que não contavam com história de surdez na família nuclear só tiveram diagnóstico concluído após os 18 meses. Os dezoito meses iniciais da vida de uma criança são determinantes para o desenvolvimento tanto de habilidades de compreensão quanto de expressão da linguagem. O diagnóstico tardio da surdez é um obstáculo que se interpõe ao desenvolvimento lingüístico pleno na primeira infância. Tal atraso não se justifica, já que o poder público dispõe de meios para assegurar o acesso aos recursos tecnológicos⁴³ necessários à identificação precoce da surdez.

4.3.2 Estratégias domésticas de comunicação

Antes do diagnóstico da surdez, as famílias dos diferentes alunos da pesquisa empregavam a oralidade para se comunicar com os filhos. Até mesmo a família de Eva (aluno4), que tem mãe e pai surdos, manteve uma comunicação oral com a criança. Ocorre que, a criança mora com a mãe, os avós maternos e tias maternas. Em casa só a mãe e a criança são surdas. Até o diagnóstico da surdez da filha, a mãe de Eva, embora usuária fluente da LIBRAS, possui boa oralidade e optou por manter uma comunicação oral com a criança.

⁴³ Sobre identificação precoce da surdez: BOHRER (2002).

“Quando ela era bebê, antes do diagnóstico eu usava a fala, só depois comecei a ensinar a Língua de sinais.” (mãe de Eva - aluno 4)

A família de Dudu, o aluno 3 – que tem irmão surdo – não teve contato com a língua de sinais até o diagnóstico da surdez do filho mais novo; portanto, a única forma de comunicação com a qual a criança teve contato até o diagnóstico da surdez foi a oralidade.

As respostas das crianças a essas tentativas orais de comunicação não foram, na maior parte dos casos, muito felizes. A mãe do aluno 1 foi a única a afirmar que a criança sempre compreendeu o que lhe era dito:

“Nós falávamos com ele normalmente. Falávamos uma ou duas vezes, mas no final ele sempre entendia. Nunca achamos problema nenhum nele. (...) ele respondia e até hoje ele responde. Hoje você tem que virar o rosto dele e dizer: é assim, assim e assim! Senão, ele não quer nem conversa.” (mãe do Alan – aluno 1)

A avó de Eva (aluno 4) afirmou que, como a percepção da surdez foi muito rápida, não foi possível avaliar a qualidade das respostas da criança às tentativas de comunicação empreendidas pela família. “Até três meses não é possível perceber muitas respostas...” (avó de Eva –aluno 4)

O pai de Gabi, informou que a família não tem o costume de conversar com bebês muito novos.

“(...) geralmente a gente vai começar a se interessar em falar com eles de um aninho e pouquinho pra frente. (...) A gente gosta de conversar quando eles já estão espertos.” (pai de Gabi – aluno 6)

Apesar dessa demora em estabelecer uma comunicação mais efetiva com a criança, o pai afirmou também que o uso de gestos espontâneos que acompanham a fala está presente no padrão de comunicação empregado pela família.

“A gente percebeu que ela não estava ouvindo porque a gente ralhava com ela e se ela estivesse de costas ela não dava nem atenção. Mas, se ela estivesse de frente, a gente ralhava e ela obedecia. Por

exemplo, se a gente falava ‘senta’ e apontava o sofá, ela subia no sofá e sentava. A gente usava gesto mesmo sem saber que ela era surda.” (pai de Gabi – aluno 6)

Os familiares dos demais alunos da pesquisa (alunos 2, 3 e 5) afirmaram enfaticamente que as tentativas de comunicação por meio da oralidade, antes do diagnóstico da surdez foram frustrantes para a criança e para a família.

“Caio não respondia nada! Chorava muito e fazia muita birra.” (mãe de Caio – aluno2)

“Ela chorava muito quando bebê. O que ela fazia era chorar! A Fafá não emitia som algum a não ser o choro.” (pai de Fafá – aluno 5)

“Não tinha comunicação entre a gente. Eles queriam as coisas e eu só fazia balançar a cabeça dizendo que sim ou que não, conforme o que eu entendia, ou achava que era. Se eles apontavam alguma coisa na rua eu fazia de conta que estava entendendo. Era uma situação bem difícil.” (mãe de Dudu – aluno 3)

Com relação ao impacto causado pelo diagnóstico da surdez sobre as estratégias de comunicação em família, a mãe do aluno 1 foi, novamente, a única a afirmar que a confirmação da surdez de seu filho não provocou alterações nas dinâmicas já solidificadas de comunicação no espaço doméstico.

“Não mudamos nada. É a mesma coisa. Mudou só depois que ele foi para a escola especial, mas eu, para falar a verdade sempre me comuniquei com ele através da oralidade. É difícil eu conversar com ele em LIBRAS. Isso só ocorre quando, às vezes, estamos em algum lugar onde ele esteja fazendo algum tipo de arte. Para ele entender mais rápido eu uso LIBRAS, mas em casa ou outro lugar onde costumamos ir é mais na fala mesmo!” (mãe de Alan – aluno 1)

Os familiares dos alunos 2, 3, 4, 5 e 6 afirmaram que a partir do diagnóstico da surdez, novas estratégias de comunicação com a criança passaram a ser buscadas. A mãe de Caio disse que, quando soube da surdez do filho, procurou ser mais paciente, passou a apontar para os objetos sobre os quais falava e a criar alguns sinais domésticos. “Continuei falando e tentando usar mímica.” (mãe de Caio – aluno 2)

A mãe do aluno 3, que já possuía um filho surdo cerca de dois anos mais velho que Dudu, passou a seguir as orientações da escola especial então freqüentada por esse filho mais velho, em uma capital da Região Norte do Brasil. Tal escola passou a ser freqüentada também por Dudu.

“A escola ensinava a leitura labial e era difícil a situação, porque ensinar leitura labial é uma coisa muito complicada. É um trabalho muito, muito, muito lento. Então a gente criava alguns sinais entre a gente, porque eu nem sabia esse negócio de LIBRAS, não conhecia muita coisa. O pouco que eu ouvi falar eu descartei, porque a escola orientava aos pais que o uso de sinais não era importante, então nós trabalhávamos mais a leitura labial, a oralidade.” (mãe de Dudu - aluno 3)

A família de Eva fez opção por estabelecer uma comunicação bilíngüe com a criança. A mãe da menina passou a ensinar a língua de sinais e a avô, o avô, as tias e os demais familiares do lado materno perseveraram no uso e ensino da língua oral.

“Hoje, nós nos comunicamos com ela pela oralidade e também por sinais. Nós não queremos que ela perca os sinais.” (avô de Eva – aluno 4)

“A família se comunica bem com Eva, oralmente e por LIBRAS. O pai só usa LIBRAS.” (mãe de Eva – aluno 4)

O pai de Gabi afirmou que as estratégias de comunicação em família foram radicalmente modificadas.

“Eu grito, eu falo alto, eu estou ali fazendo sinal e tô gritando. (...) Nós temos ela que é surda e mais cinco que são ouvintes. Então, se eu não fizer assim com a Gabi, os outros não aprendem.” (pai de Gabi – aluno 6)

O pai de Fafá disse que passou a brincar mais com a criança e a família criou alguns sinais domésticos para facilitar a comunicação.

“A gente acabou criando gestos para nos comunicarmos. Depois, eu tive acesso a uma apostila de sinais e passei a trabalhar com isso o tempo todo.” (pai de Fafá – aluno 5)

Questionados sobre as estratégias atualmente empregadas pelas famílias para comunicação com a criança, todos os entrevistados, em maior ou menor grau, afirmaram que a língua de sinais e a oralidade são empregadas nos diferentes momentos de comunicação em família.

A mãe de Alan, aluno 1, aprendeu LIBRAS, mas diz só usar sinais de vez em quando. O pai de Alan, segundo a mãe, utiliza mais a LIBRAS para se comunicar com o filho. A mãe da criança, no entanto, o adverte: “Como você quer o Alan fale se você não fala com ele?” Segundo a mãe, os demais familiares de Alan (avó, tios, primos), só empregam a fala: “Eles não sabem LIBRAS, só sinais muito elementares como água.”

A mãe de Caio, aluno 2, atua como intérprete do filho nas tentativas de comunicação com os demais familiares.

Na casa de Dudu, aluno 3, todos se comunicam principalmente por meio da LIBRAS, mas também usam a oralidade. “Quando estou com raiva, sem paciência ou com a mão ocupada, eu falo e eles me entendem. Principalmente, se for alguma coisa do cotidiano, como: vai tomar banho, vai para a escola, vai arrumar os brinquedos!” (mãe do Dudu – aluno 3)

A avó de Eva informou que toda a família emprega língua oral e LIBRAS e que, quando alguém comete equívocos na utilização dos sinais, a criança ensina o padrão correto e brinca com a situação de forma bem-humorada.

“Cada um sabe um pouquinho, mas para assegurar a comunicação apenas com a utilização da LIBRAS, só mesmo a mãe e o pai dela são capazes. Mesmo entre mãe e Eva a comunicação ocorre por sinais e também pela fala.” (avó de Eva – aluno 4)

Já a mãe de Eva afirmou: “Eva usa LIBRAS e fala. Mas, a fala ela ainda está aprendendo.” (mãe de Eva – aluno4)

O pai de Fafá informa:

“A comunicação dela em casa é uma combinação de língua oral e sinais o tempo todo. Ela está na fono aqui na escola e isso tem ajudado muito. Ela já está falando: pato, pé, pião, papai, água, não, mamãe. Se eu estiver em casa ela pede água para mim fazendo o sinal e falando ‘água’. Mas, se estiverem só as crianças ela não fala.” (pai de Fafá – aluno 5)

O pai de Gabi afirma:

“Ela não fala. Mas, quando alguém vai se comunicar com ela, eu peço para falar, porque estimula a leitura dos lábios. Dentro de casa usam LIBRAS e falam.” (pai de Gabi –aluno 6)

Os depoimentos dos pais das crianças participantes evidenciam o desejo da família de criar estratégias de aproximação entre a cultura surda e a cultura ouvinte. De maneira mais específica, evidencia a necessidade de utilizar os recursos lingüísticos disponíveis para quebrar as barreiras de comunicação que os distanciam dos filhos. A grande maioria dos entrevistados revela um compromisso com a criança, que não diz respeito a uma opção racional ou afetiva por alguma modalidade lingüística, mas, trata-se de uma necessidade de compreender o filho surdo e fazer-se compreendido por ele.

4.3.3 Relação da família e da criança com a língua de sinais

Os depoimentos, dos pais dos alunos da pesquisa reúnem dados valiosos sobre a importância da língua de sinais na formação e educação de crianças surdas. Os depoimentos trazem a público o processo inicial de humanização dessas crianças por meio da conquista de uma língua.

A mãe de Alan assume sua dificuldade em aceitar que o filho use a LIBRAS. A família teve contato com a língua de sinais após o ingresso do filho na escola especial, ou seja, cerca de dois anos e meio após o diagnóstico da surdez. Na família, pai e mãe fizeram um curso básico de LIBRAS.

“Fizemos só o curso básico para a gente poder falar com ele. Ele me falava que determinado sinal era banheiro, outro significava que ele

queria água e eu ficava pensando como eles enfiaram na cabeça dele que isso era banheiro, que isso era água. Nós ficamos admirados. No começo eu conversei com as professoras e equipe da escola, disse a elas que eu tinha medo de que ele se acomodasse com a língua de sinais e não tentasse falar. Meu medo desde que ele entrou lá (na escola especial) era esse. Porque quando pegamos no pé dele sai alguma coisa na fala. Mas ele acha mais fácil fazer sinal, mas se pegar no pé sai alguma coisa.” (mãe de Alan –aluno1)

A mãe avalia como ótima a fluência do filho em LIBRAS e como bom o seu próprio desempenho e também o do pai de Alan. Apesar de seus temores com relação à língua de sinais, a mãe da Alan admite que essa língua proporcionou ganhos intelectuais à criança. “Depois de aprender a língua de sinais ele se desenvolveu bem mesmo. Desenvolveu bastante!” (mãe de Alan –aluno1)

A família de Caio (aluno 2) teve contato com a LIBRAS na escola especial. Isso aconteceu cerca de um ano e meio após o diagnóstico da surdez. A criança contava então três anos de idade. A mãe de Caio aprendeu a de sinais com outras mães da escola, durante o tempo em que permanecem aguardando o término da aula de seus filhos. Além de Caio, apenas sua mãe aprendeu LIBRAS em sua família. O pai de Caio sabe alguns sinais como: “Não pode! Senta!”. Assim, o pai não consegue dialogar com o filho. Atualmente uma prima de Caio, de sete anos de idade, está aprendendo, pelo convívio, um pouco da LIBRAS. A mãe de Caio avalia a fluência do filho em LIBRAS como muito boa, embora ache que ele ainda está em fase de aprendizagem. A própria fluência em sinais, a mãe classifica como regular.

“Eu também estou aprendendo. Esse ano eu vou retomar o curso. Mas eu aprendo muito com ele também. Eu me considero regular. Boa ainda não!” (mãe de Caio – aluno 2)

Questionada sobre o desenvolvimento intelectual de seu filho a partir do aprendizado da LIBRAS, a mãe de Caio revelou que, em certo sentido, foi a partir do contato com essa língua, que a criança passou a manifestar as primeiras aprendizagens esperadas para sua idade.

“Ele passou a querer ir ao banheiro sozinho, até então ele usava fraldas. Ele não pegava um copo de água sozinho. Depois da língua de sinais ele começou a querer se conhecer. Começou a querer brincar, coisa que ele não fazia. Qualquer brinquedo que ele pegasse,

ele quebrava. Aprendeu a brincar de carrinho.” (mãe de Caio – aluno2)

A mãe de Dudu (aluno3) informou que a criança só teve contato com a LIBRAS aos 5 anos, após a vinda da família para Maringá e o ingresso da criança na escola especial. Em seu estado de origem, a mãe tinha ouvido falar sobre LIBRAS, mas não chegou a se aproximar de usuários da língua.

Todos da família nuclear aprenderam a LIBRAS, ou seja, pai, mãe, o filho mais velho – que é ouvinte – e os dois filhos mais novos, que são surdos. Convidada a avaliar a fluência em língua de sinais dos diferentes membros da família, a mãe de Dudu afirmou que ele e o irmão que também é surdo são ótimos. Seu próprio desempenho e o do filho mais velho, que é ouvinte, foram classificados como bons. O desempenho do pai foi considerado regular. Para a mãe de Dudu, as mudanças possibilitadas pelo aprendizado da LIBRAS foram muito grandes. “Dudu teve 100% de mudança para melhor depois que aprendeu a língua de sinais” (mãe de Dudu – aluno 3).

A situação de Eva e sua família é uma situação singular na amostra. O pai e a mãe da criança são surdos e usuários de LIBRAS e em razão disso a família já tem contato com a língua de sinais antes mesmo do nascimento da criança. Não obstante, foi só a partir da entrada de Eva na escola especial (campo de pesquisa), quando a criança contava com dois anos de idade, que a avó materna da criança tomou a decisão de fazer um curso de LIBRAS, que, ademais, não concluiu.

Na família, além do pai e da mãe da criança, a avó, uma tia e alguns primos sabem a língua de sinais. Nem todos fizeram curso de LIBRAS, mas aprenderam a língua no convívio com os integrantes surdos da família. Para a avó, apenas a criança, o pai e a mãe podem ser avaliados como tendo ótimo desempenho em LIBRAS. Os demais membros da família que tentam empregar a língua são considerados pela avó como regulares. Também a mãe da criança, que é habilitada pelo MEC⁴⁴ a ensinar LIBRAS, avalia a fluência da criança em língua de sinais como ótima.

⁴⁴ Ministério da Educação e Cultura.

O aprendizado da língua de sinais por Eva, como exposto anteriormente, foi precoce. Por isso, não é possível pensar em mudanças intelectuais provocadas pelo aprendizado da língua. No entanto, para a família, o ingresso da criança na escola especial marca um período de uso mais intensivo da língua de sinais pela criança, bem como o convívio desta com pares de mesma idade também usuários da língua espaço-visual. Além disso, a matrícula da avó em curso básico de LIBRAS oferecido pela escola aos familiares representou a possibilidade de uma comunicação mais efetiva entre a avó e a criança. Nessa direção, a avó afirma:

“Algumas coisas a gente tentava mostrar, falar e, ela não entendia. Com a língua de sinais a compreensão se tornou mais fácil. Também a interiorização de algumas coisas ficou mais fácil. A gente tinha como se comunicar melhor com ela, e ela com a gente. (...) Com a língua de sinais ela aprendeu a se expressar melhor e a gente aprendeu a entendê-la melhor também.” (avó de Eva – aluno 4)

A mãe de Eva afirma:

“O convívio com crianças surdas foi importante. Ela aprendeu a observar, desenvolveu a atenção, aprendeu palavras...” (mãe de Eva – aluno 4)

As afirmações da avó de Eva sobre os ganhos possibilitados pelo aprendizado da LIBRAS sugerem que ela estava se reportando ao seu próprio aprendizado, que permitiu uma interação comunicativa melhor com a neta, que pelo convívio com a mãe, já era uma aprendiz de LIBRAS antes do ingresso à escola.

O pai de Fafá informou que o contato e a oportunidade de aprender LIBRAS, surgiram para a família com o ingresso da criança na escola especial (campo de pesquisa), quando a criança contava com dois anos de idade. Na família ninguém fez o curso de LIBRAS oferecido pela escola. O pai aprendeu alguns sinais por meio de uma apostila que estudou, e também pelo convívio com a filha.

“Lá em casa a comunicação dela é perfeita. Não fica nada sem ser entendido. (...) Quando não consigo entender ela (Fafá) explica, pega em nossa mão e vai nos mostrar algo. (...) Não temos visto brechas na comunicação dela conosco. Apesar disso eu me sinto mal por não ter feito ainda o curso de LIBRAS. Eu, minha filha mais velha, minha mãe, todos queremos fazer.”

(pai de Fafá – aluno 5)

O pai de Fafá classifica como regular a fluência de sua filha em LIBRAS. Também a filha mais velha, que é, na família quem melhor se comunica com a criança, também tem, na avaliação do pai, desempenho regular em língua de sinais. Os demais filhos empregam a língua oral combinada com uma espécie de mímica. A mãe, segundo o entrevistado, tem maior dificuldade em empregar sinais. O pai atribui essa dificuldade da mãe a uma característica de sua personalidade que ele define como introversão. Sobre os ganhos possibilitados ao desenvolvimento de Fafá com o aprendizado da língua, o pai afirma:

“Com um ano e oito meses não era possível saber muito sobre a inteligência dela, mas agora, com seis anos, posso falar para você: ela já tem a personalidade formada. Entende tudo. Às vezes, assistindo televisão, ela vê algo que não diz respeito a uma criança, mas ela quer saber, quer falar sobre aquilo. Eu acho que os conhecimentos dela, para a idade, estão ótimos! Avaliando os meus cinco filhos, eu acho que ela é a que vai mais longe.” (pai de Fafá – aluno 5)

Para o pai de Gabi (aluno 6), a professora de LIBRAS de sua família é a própria criança. Quando a filha começou a frequentar a escola especial, por volta de dois aninhos, os pais se matricularam no curso básico de LIBRAS. A mãe participou de cerca de dez aulas, segundo o pai. Este assistiu a três ou quatro aulas. Segundo o pai, todos na família nuclear entendem LIBRAS (pai, mãe, e os cinco irmãos da criança). O pai informa: “Até o bebê, que tem um ano e três meses, já entende alguns sinais que ela (a Gabi) faz”.

Convidado a se posicionar sobre a competência de Gabi em língua de sinais, o pai afirma: “Ela é ótima! Essa menina sabe até sinal que a gente não pode ficar repetindo... Sinal de namorar... essas coisas... Ela aprende isso nos corredores da escola e vendo a meninada fazendo sinais por aí” (pai de Gabi – aluno 6).

Sobre a fluência dos demais da família em LIBRAS, o pai de Gabi observa:

“Na comunicação entre eu e ela eu acho que sou até bom. Mas, se for para conversar em sinais com uma professora ou com outra pessoa eu me enrolo todo, sou ruim mesmo! A mãe se comunica bem melhor. Tem muitos sinais que ela sabe que eu não sei. A mãe é ótima! Com os irmãos é complicado... eles aprendem na convivência... Mas, como

eles conseguem brincar juntos, eu acho que é bom também” (pai de Gabi – aluno 6).

Ao avaliar a competência dos filhos surdos e dos demais membros da família em língua de sinais, grande parte dos entrevistados parecem não se dar conta da complexidade da LIBRAS e se satisfazem com um conhecimento elementar da língua. Um exemplo dessa relativização da importância da língua pode ser observado quando o pai de Gabi afirma que, como os irmãos ouvintes da criança conseguem brincar juntos com a irmã, ele os considera bons em língua de sinais. Afirmações dessa ordem sugerem que em família prevalecem os códigos domésticos, facilitados por um conhecimento superficial da LIBRAS.

Chama a atenção nos depoimentos dos pais a referência à criação de sinais domésticos que facilitam a comunicação antes do aprendizado da LIBRAS. A necessidade, percebida pelas famílias e crianças, de criar um código familiar de modalidade gestual evidencia o caráter natural da construção e uso de línguas espaço-visuais, por pessoas surdas.

Negar ao surdo esse direito equivale a ferir sua natureza e impedi-lo de satisfazer suas necessidades humanas de dominar uma língua e desenvolver-se intelectualmente de forma plena.

4.3.4 Papel da escola

Apenas a questão de número oito foi dirigida a investigar o que pensam os pais sobre o papel da escola especial (campo de pesquisa) para o desenvolvimento da linguagem de seus filhos. Todos os entrevistados fizeram comentários positivos sobre a escola especial (campo de pesquisa) e destacaram sua fundamental importância para o desenvolvimento da linguagem de seus filhos, como demonstrado nas falas que seguem:

“Eu acho que a escola sabe ensinar, eu não tenho nada de ruim para falar da escola especial. [...] Eu fico admirada em imaginar como a escola conseguiu ensinar a ele (Alan) que determinado sinal representa água, outro bola, outro papai.”(mãe de Alan – aluno 1).

“A escola especial foi boa para ela.” (mãe de Eva – aluno 4)

“A escola especial foi importante para a família em relação à aceitação da surdez. Nossa família já tinha vivido a experiência da surdez da mãe de Eva, mas na escola especial você vê vários graus de surdez, vários níveis de desenvolvimento de crianças, com diferentes dificuldades, [...] a escola especial serviu para que todos da casa aceitassem melhor a surdez, para que vissem que isso não acontece só com a gente. [...] Também aprender LIBRAS facilitou a socialização dela, até mesmo com crianças ouvintes. Eva sempre quer ensinar LIBRAS para quem convive com ela.” (avó de Eva – aluno 4)

“A escola especial representou tudo na vida do Caio. Tudo o que ele sabe foi com a ajuda da escola.” (Mãe de Caio – aluno 2)

“A escola especial possibilitou a comunicação em família. Foi tudo!” (mãe de Dudu – aluno 3)

“A escola especial fez um trabalho muito bom. Antes de vir para a escola a Fafá era uma criança estressada, irritada, que chorava, quebrava aquilo que pegava. Depois que ela veio para a escola especial, ela é outra criança. Mudou tudo. A Fafá é uma criança feliz, ela sabe o que quer.” (pai de Fafá – aluno 5)

“A escola especial foi tudo de bom para o desenvolvimento da Gabi. Antes de entrar na escola eram pré-históricos os sinais que a gente utilizava com ela. O sinal de banheiro era horrível; o sinal de comida era enfiando o dedo indicador dentro da boca, era horrível! Agora é dez!” (pai de Gabi – aluno 6)

Foi possível observar que os pais dos entrevistados atribuem à escola especial o mérito por assegurar ao filho a conquista da língua de sinais. Nesse sentido, os comentários, sobre a ação positiva da escola sobre o filho, se relacionam à possibilidade, recentemente conquistada, de comunicação efetiva no espaço familiar.

A mãe de Alan e a avó de Eva aproveitaram o tema em questão para justificar a opção por retirar suas crianças da escola especial e matriculá-las no ensino regular.

A mãe de Alan, em um depoimento emocionado, expôs mais uma vez seu desejo de ver o filho oralizado.

“(...) o que eu estou falando, acho que é o pensamento de toda mãe... a vontade de quem tem um filho de ouvir ‘mamãe, me dá tal coisa, mamãe, eu quero tal coisa.’ Não é um problema da escola, é um desejo de mãe. (...) Eu espero que da mesma forma que nós ouvintes

entendemos uns 50% de LIBRAS, que ele como surdo, consiga falar pelo menos 50%. Isso seria melhor para nós e também para ele.” (mãe de Alan – aluno 1)

“(…) A frequência à escola regular contribuiu muito com o desenvolvimento da linguagem oral de Eva.” (avó de Eva – aluno 4)

A frequência à escola especial representou para todas as famílias entrevistadas, conforme demonstrado nos depoimentos em destaque, a possibilidade de contato e aprendizado da língua de sinais. Até mesmo a família de Eva, que já possuía experiência com a língua beneficiou-se desse convívio, rompendo preconceitos e, finalmente, aceitando a manifestação máxima da cultura surda, que é o uso da língua de sinais.

A opção da família de Eva pela escola regular parece não ter resultado em danos ao desenvolvimento escolar da criança. Ao contrário disso, a família se diz satisfeita com as conquistas da criança na nova escola. Alguns dados concretos justificam esse resultado. Eva é uma criança verdadeiramente bilíngüe. Em razão de sua oportunidade de aprendizado da LIBRAS já em seus primeiros contatos humanos, a criança possui desenvoltura na compreensão e uso de sinais e não manifestou dificuldades acentuadas no desenvolvimento da língua portuguesa oral. Somado a isso, sua avó, que também é professora da referida escola regular atua, em alguns momentos, como intérprete da criança.

Já as condições encontradas por Alan na escola regular são bastante desfavoráveis ao seu aproveitamento escolar. A criança apresenta boa capacidade de comunicação em LIBRAS mas a escola não dispõe de intérpretes dessa língua, a professora e equipe pedagógica não sabem língua de sinais e, em consequência desse quadro, a criança não está conseguindo se comunicar com educadoras e colegas.

A resistência da mãe de Alan em aceitar o uso da língua de sinais gera uma situação conflitante para ela e para o filho. Em alguns momentos de sua fala, ela admite que a criança beneficiou-se muito com o aprendizado da língua de sinais. Quando ela se diz admirada com o fato de a criança saber o que é banheiro, água ou bola em língua de sinais, ela está se surpreendendo com o surgimento de uma linguagem viva, uma linguagem em que Alan é capaz de se expressar e de entender. No entanto, essa mãe se recusa a interagir com o filho por meio da língua de sinais, temendo que o sucesso em LIBRAS inviabilize o aprendizado da

língua oral. Ora, essa preocupação é infundada, uma vez que o domínio de uma primeira língua não representa impedimento para a conquista de novos aprendizados. Pelo contrário, conquistar uma língua materna constitui-se em uma base sólida que impulsiona novos aprendizados. Enquanto essa resistência materna persiste, a comunicação no espaço familiar, efetivamente, não acontece. Esse mutismo circunstancial imposto à criança se reflete em seu comportamento inquieto e na dificuldade em manter-se concentrado nas atividades que realiza, como relatou sua mãe em diferentes momentos da entrevista.

4.3.5 Uso da escrita em família

Escrita e desenho não são recursos comumente empregados pelas famílias das crianças da amostra na intenção de tornar a comunicação mais precisa. De forma geral, esse recurso não é adotado pela família, nem pela criança. Em três casos apenas (alunos 2, 4 e 6) situações semelhantes foram identificadas, como se verá na seqüência.

A mãe de Alan relatou que já empregou a escrita associada ao desenho como estratégia de ensino da escrita a seu filho. A criança, segundo a mãe, nunca utilizou recursos dessa ordem.

“Ele não desenha e não escreve. Quando dizemos a ele que não entendemos algo, ele explica por sinais até que a gente consiga entender. Porque nós começamos a pegar no pé dele para que fale faz pouco tempo. Então, vai no sinal mesmo.” (mãe de Alan – aluno1)

A mãe de Caio disse que a criança nunca recorreu à escrita para se comunicar. Segundo a entrevistada, a criança mostra o que quer até se fazer entender. A criança emprega a LIBRAS e mímicas para garantir o sucesso da comunicação. Já alguns membros da família, conforme relato da mãe, recorreram algumas vezes ao desenho para se comunicar com a criança.

A mãe de Dudu (aluno3) resume: “Usamos mais a LIBRAS!”

A avó de Eva informa que a criança já recorreu ao desenho com o propósito de mostrar algo que queria dizer, mas a família nunca empregou esse recurso.

“Às vezes eu peço para ela me mostrar alguma coisa, quando eu não consigo entender. Então eu falo: mostra para a vovó o que você quer. Aí, ela nos pega pela mão e mostra.” (avó de Eva – aluno 4)

O pai de Fafá afirma que desenho e escrita nunca foram necessários para comunicação em sua casa.

“Nós usamos sinais e fala. E ela entende! As poucas vezes que eu ou minha filha mais velha não conseguimos entender o que a Fafá quis dizer, ela nos levou até o local que tem aquilo sobre o que ela está falando e mostrou.” (pai de Fafá – aluno5)

O pai de Gabi nega já ter usado a escrita ou desenho como elementos facilitadores da comunicação com a criança.

“Não. A escrita... Como ela ainda não lê direito a gente não chega nesse ponto. Já pedimos para ela desenhar para nós. Mas ela gosta mesmo é de se comunicar por LIBRAS.” (pai de Gabi – aluno 6)

De acordo com as informações prestadas pelos entrevistados, todas as crianças integrantes da amostra têm, em casa, contato com material escrito. Contudo, ao descreverem os momentos e as condições em que o manuseio do material escrito ocorre, torna-se possível observar que cada uma das famílias lida de maneira distinta com esse aspecto da educação de seus filhos, que é o uso da escrita.

A mãe de Alan revela a inexistência de uma relação significativa entre seu filho e o material escrito. Essa relação superficial pode ser percebida no depoimento que segue:

“Se ele tiver interesse na revista ou jornal, ele pega. Se não houver interesse ele não pega não. Às vezes, ele pega um caderno e vai desenhar ou pintar, mas isso não acontece toda semana. Em casa tem bastante coisa... Ele pega para olhar, mas em questão de segundos já acabou o interesse. Ele não é aquela criança que fica muito tempo em uma mesma atividade. Qualquer coisa que ele faça é rapidinho. O negócio dele não é demorado não.” (mãe de Alan. aluno 1)

A dificuldade em concentrar-se pelo tempo necessário em uma mesma atividade é exibida por Alan em diferentes momentos. Por certo, o manuseio de um material que contém informações em grande parte ignoradas pela criança potencializa sua atitude de rejeição à atividade de

exploração do material. A ausência de uma mediação eficiente que o ajude a atribuir significado ao material escrito é certamente mais um impedimento à ampliação gradativa do seu limiar de atenção e concentração. Fernandes (2003) chama a atenção, sobre a necessidade de que o texto escrito em português tenha significação para o surdo usuário de LIBRAS, por meio desta língua.

A mãe de Caio (Aluno 2) aponta apenas uma situação em que seu filho investiga a escrita: “Ele manuseia panfleto de compras para mostrar tudo o que ele quer.” Os panfletos de compras são materiais ricos em informação para crianças em fase inicial de alfabetização por serem amplamente ilustrados e objetivos nas informações que veiculam mas, justamente pela simplicidade e resumida forma de apresentação do texto escrito, não devem substituir outros materiais também necessários e fundamentais para a formação do leitor, tais como livros de histórias, revistas, gibis e outros.

A mãe de Dudu afirmou com convicção que seu filho gosta de manusear material escrito. Informou ainda que ao explorar esse material o menino busca entender o significado do texto a partir de palavras escritas já conhecidas por ele.

“Nós temos uma revista infantil em casa (...). Ela tem um pouco de cada assunto. Tem um pouco de informática, um pouco de curiosidades, fala sobre animais, que ele ama... Tem história da bíblia. Tudo ele gosta. Ele fica olhando. Olha para as figuras. Tem palavra que ele já conhece. Quando encontra alguma palavra como NÃO, que ele já conhece, ele pergunta: ‘por que está escrito NÃO aqui?’ aí, eu explico tudo o que está escrito no papel. Ele chama o irmão surdo e diz: ‘mamãe falou que aqui está escrito assim, assim, assim...’ Eu fico boba de ver!” (mãe de Dudu –aluno 3)

Ao perguntar à mãe por que determinada palavra está empregada no texto, Dudu lhe fornece pistas sobre como proceder para levá-lo à compreensão do texto, e revela não apenas sua curiosidade sobre a forma e conteúdo da língua escrita, mas, sobretudo, sua imensa necessidade de conquistar a condição de leitor. Seu desejo se torna mais explícito quando a criança chama o irmão, que também é surdo, para compartilhar com ele as informações recentemente conquistadas.

A avó de Eva afirmou prontamente que a neta “adora ler gibis e livrinhos de história infantil”. A informação prestada pela avó é confirmada pela mãe da menina que disse:

“Sim, ela gosta de ler. Eu acho que ela vai escrever bem. Escrever é importante para sua convivência com ouvintes. Quando o ouvinte não entender, ela poderá escrever. Ela já mandou mensagem no meu celular... Eu não ensino a escrita para Eva. Somente minha mãe ensina.” (mãe de Eva – aluno4)

As informações prestadas pela mãe e pela avó de Eva evidenciam alto nível de familiaridade da criança com a escrita. A criança já se beneficia da leitura como fonte de prazer ao ler gibis e histórias infantis. Mais que isso, Eva faz uso prático da escrita ao enviar mensagens no celular da mãe.

O pai de Fafá, questionado sobre se a criança, em casa manuseia material escrito, descreveu uma situação familiar de ensino de regras do português escrito.

“Sim, muito! Porque eu leio muito e a mãe dela também. Essa semana eu comprei uma revista semanal e havia umas perguntas sobre substantivos, singular e plural. Eu estava brincando com meus outros filhos. Aí, eu chamei a Fafá e escrevi umas três palavras para passar para o plural, e dei os exemplos, e ela fez. As três palavras ela fez com **S**. Ela entendeu que tinha **S**. Ela não sabe sobre singular e plural, mas ela entendeu que tinha **S**. Que, quando são muitos objetos, se usa **S** no final.” (pai de Fafá – aluno 6)

Embora o pai de Fafá afirme que a criança gosta de manusear material escrito, sua resposta, mais do que mostrar a relação da criança com o material escrito, cumpriu o papel de revelar algo não menos importante, que é o desejo e empenho da família em fazer com que a filha compreenda a escrita e suas regras.

O pai de Gabi julga que sua filha gosta muito de ter contato com a escrita, e descreve algumas situações domésticas:

“Ela gosta muito de ler. Até as legendas que passam na televisão ela fica fazendo ‘blá, blá, blá’, com a boca, como se estivesse lendo. Gosta de folhear revista. Eu trabalho com recicláveis e tudo que eu trago para casa ela se interessa em ver.” (pai de Gabi – aluno 6)

A atitude de Gabi descrita por seu pai põe em destaque duas informações que requerem atenção e análise. Por um lado, revela o perfil de uma criança inteligente e ávida por entender a escrita. Essa inteligência, manifestada em sua curiosidade, leva Gabi a tentar traduzir o que vê escrito até mesmo nas legendas da televisão. Por outro lado, a criança parece ter entendido que a escrita representa a palavra falada, já que é assim que ela está “traduzindo” o que lê. É preciso que se esclareça à Gabi que a escrita é mais que representação da palavra falada que é representação de idéias que também podem ser significadas pela língua de sinais. Dito de outro modo, é preciso que Gabi compreenda que palavras escritas podem ser lidas também por meio de sinais. A resposta de Gabi ao material escrito (fazer de conta que está lendo oralmente) é um dado importante que exige a reflexão de pesquisadores e educadores. De forma espontânea, nas relações sociais que estabelece, a criança conseguiu entender que a escrita representa a fala, mas não conseguiu ainda perceber que a escrita representa idéias (objetos, fatos), que possuem equivalentes em LIBRAS. A compreensão da existência de uma relação entre escrita e LIBRAS precisa ser ensinada à criança surda.

4.4 Terceira etapa de investigação: tentativas de escrita de sentenças apresentadas em LIBRAS – série única. (fevereiro de 2008)

4.4.1 - Produção de Alan – aluno 1 (5 anos e 11 meses)- fevereiro de 2008.

A coleta de dados foi realizada na escola regular da rede municipal, onde a criança está estudando desde o início do ano letivo de 2008. A sala da coordenação pedagógica foi utilizada para a coleta individual dos dados da pesquisa. Inicialmente Alan se mostrou pouco interessado em participar da atividade. Entrou embaixo da mesa, dirigiu seu olhar para os diferentes detalhes do ambiente e coçou a cabeça. Finalmente, a pedido da professora avaliadora, retornou à cadeira para a realização da atividade e fixou a atenção em sua interlocutora.

Como resposta à apresentação da primeira sentença da série (a kombi da escola quebrou) a criança registrou seu nome, embora com duplicação de uma letra e grafia incorreta da inicial. Contudo, por respeito ao compromisso assumido de ocultar a identidade dos participantes da pesquisa, a produção escrita correspondente à sentença A foi apagada. A sentença B foi

pictograficamente representada. Na produção da sentença C (O dente da menina caiu), chamou atenção o desenho esquemático empregado pela criança. Na sentença D observa-se uma produção caracterizada por rabiscção indiferenciada associada à tentativa de uso de letras convencionais. Na sentença E a criança combinou a representação pictográfica e a tentativa de representação do sinal em LIBRAS. Nas sentenças F e G, Alan produziu rabiscção combinada com uma forma gráfica que se assemelha à letra B. Na sentença H, a criança novamente exercitou a rabiscção, dessa vez combinada com uma forma gráfica que remete o observador à imagem da letra R. Na sentença I a rabiscção foi associada a duas formas gráficas semelhantes à letra B. Finalmente na sentença J observa-se uma manifestação de escrita pictográfica combinada com a produção da letra B.

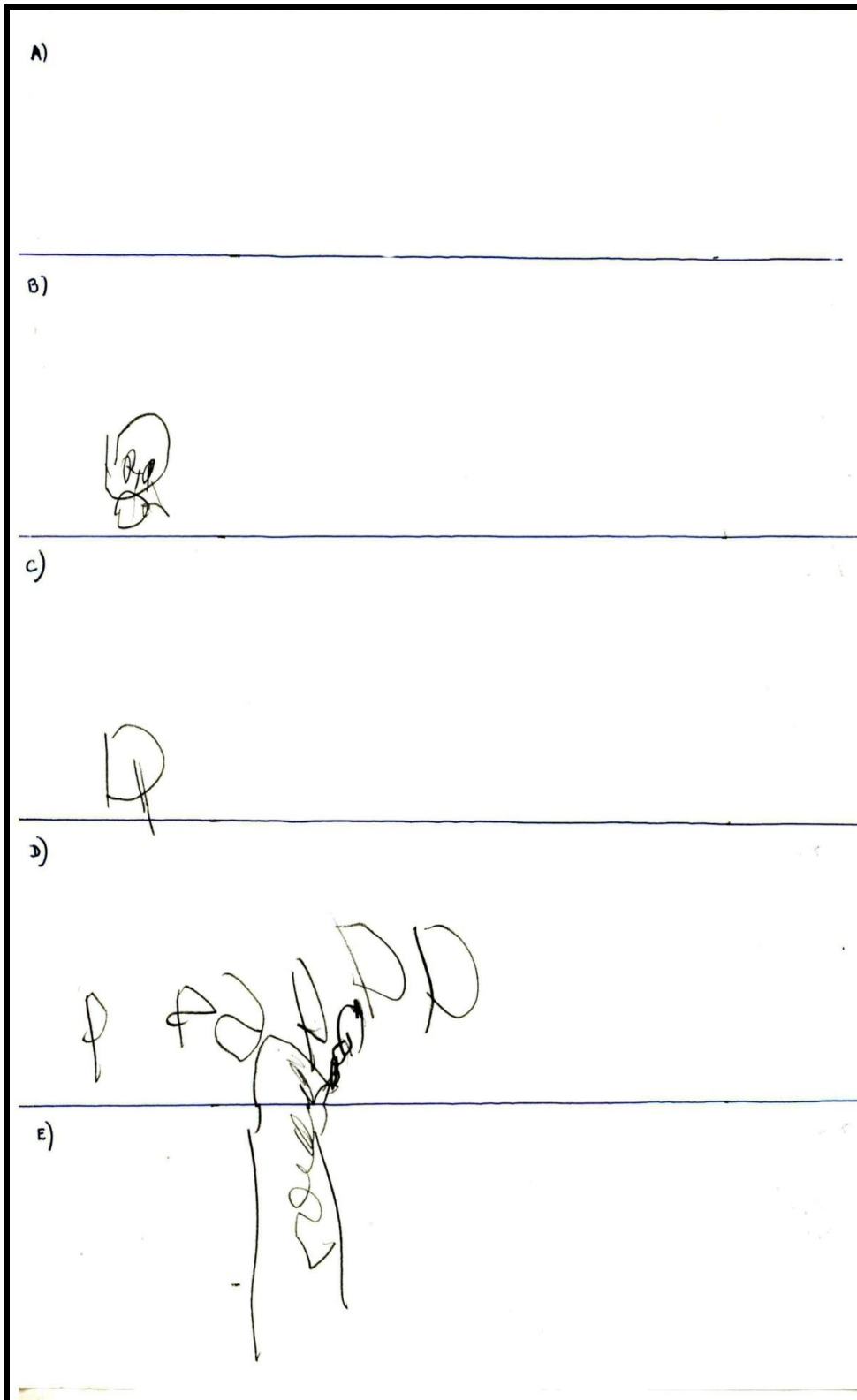


Figura 21 – Alan – Aluno 1
Produção escrita das sentenças A, B, C, D, E
Fevereiro/2008

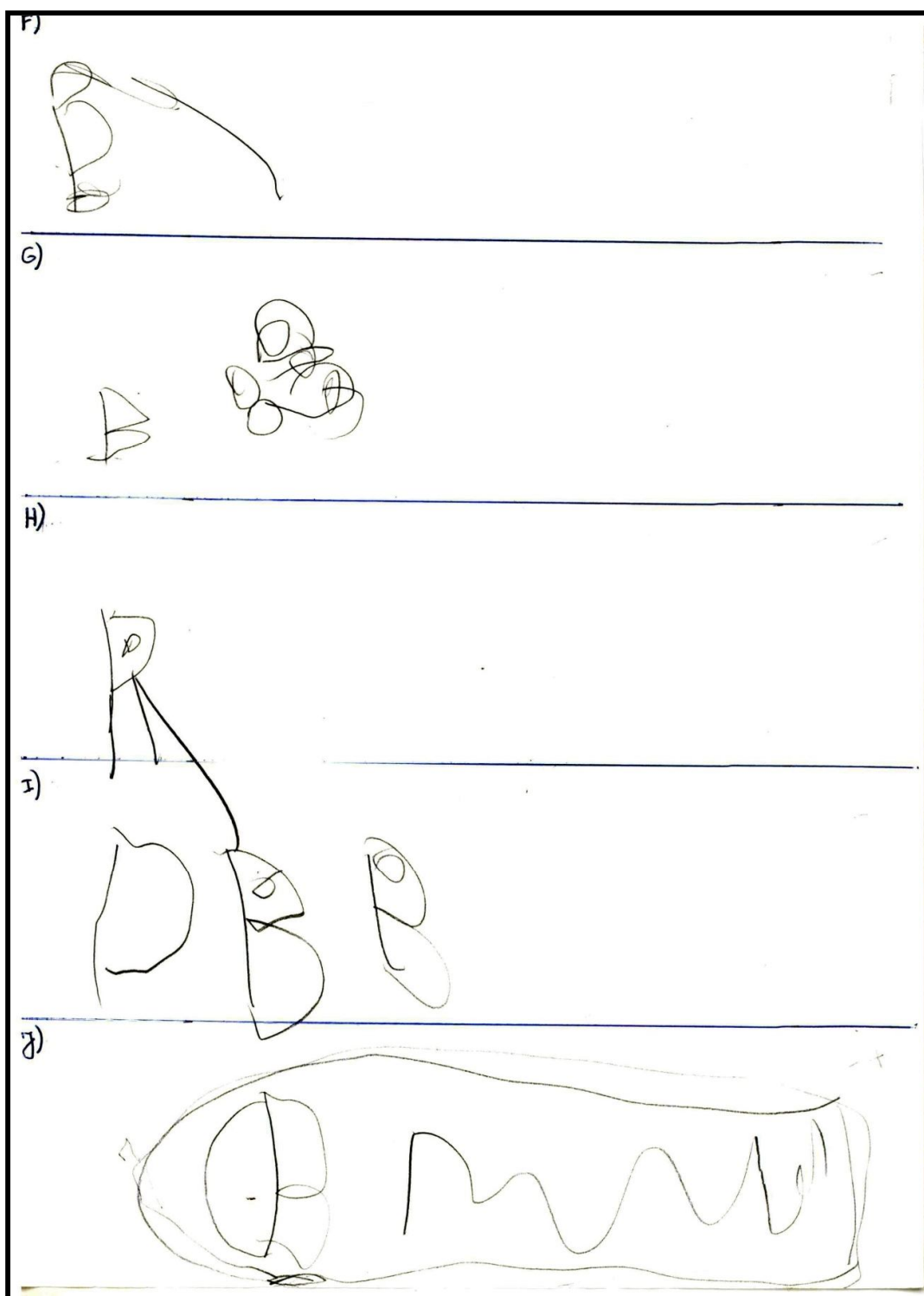


Figura 22 – Alan – Aluno 1
Produção escrita das sentenças F, G, H, I, J
Fevereiro/2008

Resultados alcançados na leitura do material produzido

Sentença:	Resultado:
a) A kombi da escola quebrou.	Leitura equivocada: meu nome
b) O gato bebe leite.	Leitura equivocada: cachorro
c) Dois dentes da menina caíram.	Recuperação parcial: dois dentes caíram.
d) O homem grande tomou cinco sorvetes.	Recuperação parcial: tomou sorvetes.
e) O homem subiu em um prédio muito alto.	Recuperação parcial: subiu em um prédio alto.
f) O vento forte derrubou a árvore.	Leitura equivocada: cachorro grande.
g) A abelha faz mel.	Leitura equivocada: avião.
h) A calça do palhaço caiu.	Leitura equivocada: roda do carro.
i) Dois leões fugiram da jaula.	Leitura equivocada: homem grande carro.
J) O barco de papel afundou na bacia.	Recuperação parcial: barco na água.

Como observado no quadro acima, 60% das respostas apresentadas por Alan na leitura do material produzido não mantiveram relação alguma com o motivo da produção. Em outros termos, o conteúdo presente na leitura de 60% das sentenças era totalmente diverso do conteúdo das sentenças originais. Em 40% das sentenças lidas a criança recuperou parcialmente o conteúdo. Na leitura da sentença A, a criança não recuperou o conteúdo que lhe foi apresentado, mas foi capaz de ler o que realmente escreveu: seu nome.

A despeito do conhecimento do próprio nome na forma escrita e da capacidade manifestada por alguns participantes da amostra de reproduzirem, sem a ajuda de modelo, a escrita do próprio nome, tais crianças ainda recorrem à escrita pictográfica quando lhes são solicitados

registros que deverão ser “lidos” futuramente. A necessidade de recorrer a estratégias de registro escrito mais ligadas ao concreto (escrita pictográfica), quando o propósito é a posterior recuperação mnemônica, mesmo entre crianças que já escrevem o próprio nome, já foi discutida por Azenha.

[...] atribuir à escrita o caráter de servir como registro de nomes é uma coisa, e outra é definir modos de escrever ou registrar de forma que as anotações possam ser utilizadas posteriormente na leitura (AZENHA, 1997, p. 100).

O desenho esquemático adotado na representação da sentença C permitiu a recuperação do conteúdo da sentença. Chama a atenção a produção da sentença E. É possível identificar nessa produção a tentativa de representar um sinal que compôs a sentença em LIBRAS. O grafismo presente no interior do desenho do prédio se assemelha ao movimento de subida em espiral empregado em LIBRAS pela professora avaliadora no momento da apresentação da sentença. Importante destacar que, como se pode observar no quadro demonstrativo do resultado da leitura das sentenças, a representação escrita adotada pela criança na sentença E resultou em recuperação do conteúdo. Também a forma pictográfica utilizada na produção de sentença J levou a criança à leitura parcial de seu conteúdo. A rabiscação associada ao uso de letras, exceto na sentença D, não conduziu a criança à leitura do material. É importante lembrar que a criança está inserida em uma turma de primeiro ano do ensino fundamental (do ciclo de nove anos) em uma escola regular. Considerando-se que o ensino da escrita alfabética nesse nível de ensino é um objetivo intensivamente perseguido, é possível supor que o emprego, por Alan, de algumas letras do alfabeto convencional, sem caráter instrumental, tenha resultado de uma exposição ostensiva a tais formas gráficas.

Leitura de Alan - aluno 1 (dia seguinte)

Assim como no momento da coleta, a leitura do dia seguinte, do material escrito por Alan foi realizada na sala da coordenação pedagógica da escola regular freqüentada pela criança.

Sentença:	Resultado:
a) A kombi da escola quebrou.	Leitura equivocada: meu nome.

b) O gato bebe leite.	Leitura equivocada: cachorro.
c) Dois dentes da menina caíram.	Recuperação parcial: dois dentes caíram.
d) O homem grande tomou cinco sorvetes.	Leitura equivocada: nome.
e) O homem subiu em um prédio muito alto.	Leitura equivocada: carro, água, peixe e barco.
f) O vento forte derrubou a árvore.	Leitura equivocada: dois cachorros.
g) A abelha faz mel.	Leitura equivocada: avião.
h) A calça do palhaço caiu.	Leitura equivocada: avião.
i) Dois leões fugiram da jaula.	Leitura equivocada: mamãe anda muito.
J) O barco de papel afundou na bacia.	Recuperação parcial: barco na água.

Alan se manteve concentrado durante a realização da atividade, contudo seu desempenho na leitura não foi bom. O conteúdo de apenas duas sentenças foi parcialmente recuperado. Importante destacar que Alan empregou letras isoladas, seqüências de letras e letras combinadas com desenhos em seis das dez sentenças representadas. As letras empregadas, todas de seu nome, não foram suficientes para permitir a recuperação do conteúdo da sentença. As duas únicas sentenças parcialmente recuperadas (sentenças **C** e **J**) foram representadas, quase integralmente, por desenhos. Nota-se que há apenas uma forma gráfica, no desenho que representa a sentença **J**, que se assemelha a uma letra B.

4.4.2 Produção de Caio – aluno 2 (6 anos e 02 meses) – fevereiro de 2008

Caio aceitou com satisfação a tarefa que lhe foi proposta. Durante a escrita das sentenças, interrompeu diversas vezes a professora avaliadora para contar casos. Em geral, as histórias

contadas se relacionavam com as sentenças ditadas. Na produção da sentença A (A kombi da escola quebrou), a professora avaliadora sinalizou, em lugar de escola, a identificação da escola freqüentada pela criança. Caio imediatamente puxou a camiseta do uniforme e olhou para o emblema em seu peito, que contém a escrita do nome da escola. A criança passou então a soletrar com os dedos, por meio do alfabeto digital, as letras que compõem o nome da escola. A professora avaliadora lhe pediu que pensasse e em seguida escrevesse. Ele passou então a copiar, letra por letra, o nome da escola exibido em seu uniforme escolar. A forma gráfica adotada pela criança na produção da referida sentença corresponde a uma forma icônica de representação, embora pareça alfabética, já que o traçado resultou de uma reprodução dos caracteres estampados em sua camiseta. Na produção das sentenças B e J a criança adotou uma forma de representação situada entre a escrita pictográfica e a escrita esquemática. Na sentença C, Caio recorreu a uma escrita tipicamente esquemática. As sentenças D, F, G, H e I foram pictograficamente representadas. Na sentença E a forma pictográfica de escrita foi associada à representação de um sinal presente na LIBRAS. Caio registrou o movimento de subir o prédio, em espiral, em uma flagrante referência ao movimento que lhe foi apresentado em LIBRAS pela professora avaliadora.

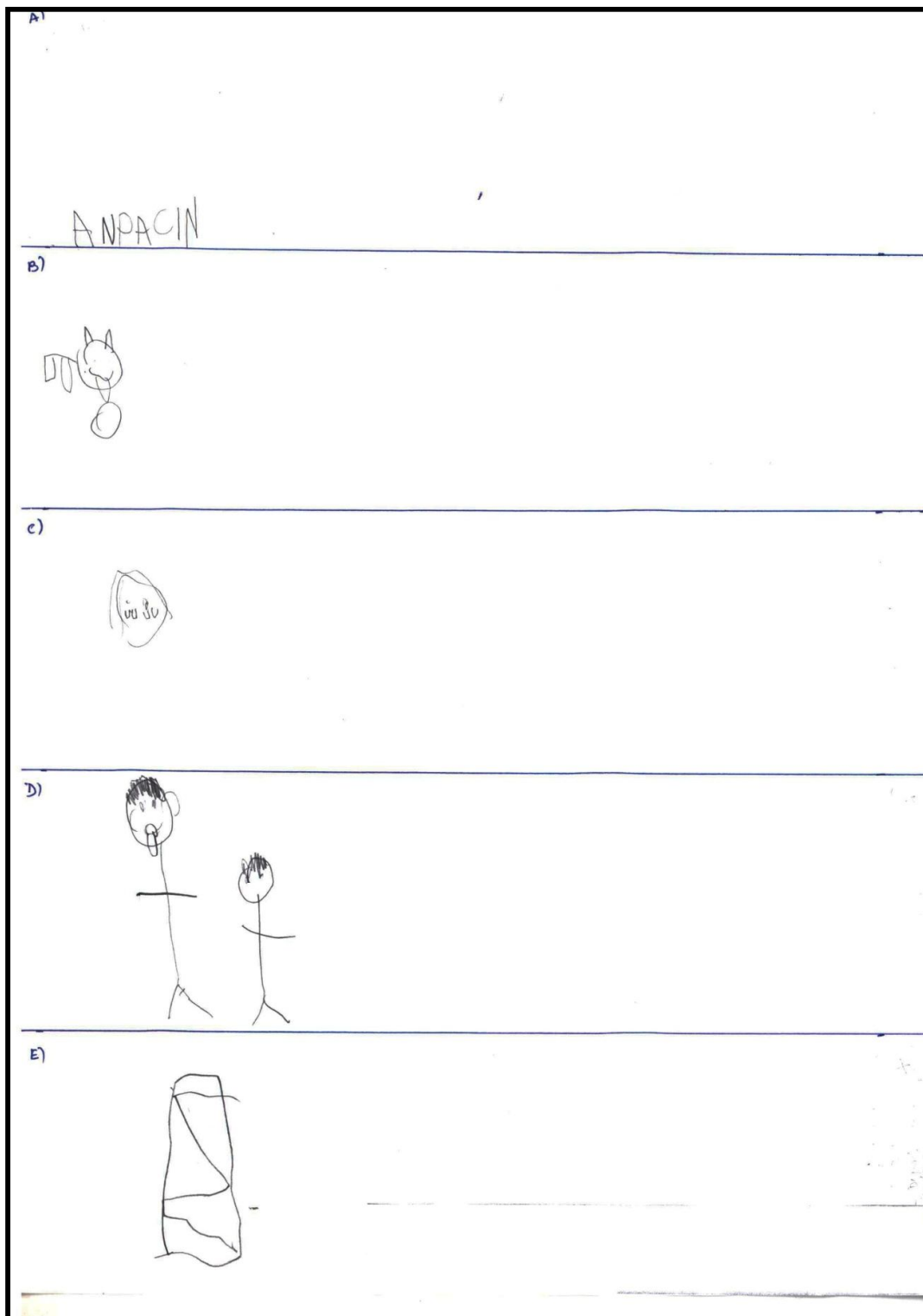


Figura 23 – Caio – Aluno 2
Produção escrita das sentenças A, B, C, D, E
Fevereiro/2008

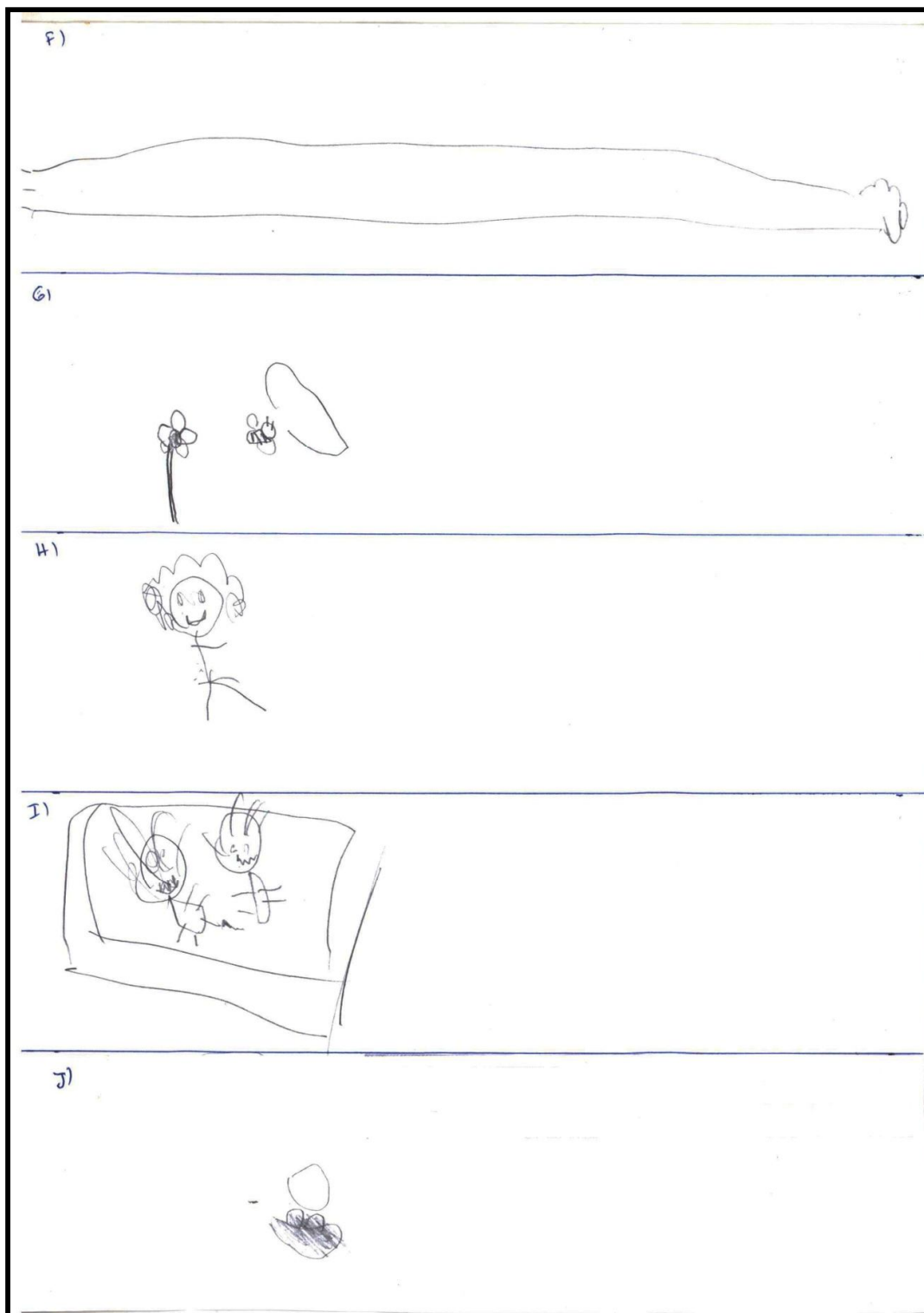


Figura 24 – Caio – Aluno 2
Produção escrita das sentenças F, G, H, I, J
Fevereiro/2008

Resultados alcançados na leitura do material produzido

Sentença:	Resultado:
a) A kombi da escola quebrou.	Recuperação integral
b) O gato bebe leite.	Recuperação integral
c) Dois dentes da menina caíram.	Recuperação parcial: dois dentes caíram
d) O homem grande tomou cinco sorvetes.	Recuperação parcial: tomou sorvetes
e) O homem subiu em um prédio muito alto.	Recuperação parcial: Subiu em um prédio muito alto
f) O vento forte derrubou a árvore.	Recuperação integral
g) A abelha faz mel.	Recuperação parcial: Abelha suga flor (abelha faz)
h) A calça do palhaço caiu.	Recuperação integral
i) Dois leões fugiram da jaula.	Recuperação parcial: leão fugiu
J) O barco de papel afundou na bacia.	Recuperação parcial: banho barco afundou

Como demonstrado no quadro anterior, Caio recuperou integralmente, na leitura, o conteúdo de quatro das sentenças produzidas. As seis questões restantes foram parcialmente lidas. A sentença A (A kombi da escola quebrou) foi a única representada por meio do alfabeto convencional. Para alcançar esse padrão de representação a criança empregou a estratégia de cópia do modelo estampado em sua camiseta escolar. Tal estratégia permitiu à criança lembrar-se integralmente do conteúdo da sentença. Contudo, embora o padrão empregado dê à representação uma forma de escrita alfabética, não se pode dizer que a criança tenha

alcançado, na escrita, um nível de desenvolvimento compatível com a produção de uma escrita alfabética. Sua representação, nessa sentença, é visivelmente icônica, já que a criança desenhou, a partir de cópia, as letras pintadas em sua camiseta. Sua conduta é, sem dúvida, digna de nota, pois permite constatar que Caio compreende que as letras estampadas em sua camiseta, embora não mantenham nenhuma relação direta com a idéia que representa – já correspondem a uma forma arbitrária de representação – são capazes de substituir o desenho de escola, cumprindo a mesma função. A leitura de toda a sua produção escrita, de forma total ou parcial, indica que as estratégias de escrita primitiva adotadas pelo aluno 2 cumpriram de forma eficiente o papel de auxiliar mnemônico.

Leitura de Caio – aluno 2 (dia seguinte)

Sentença:	Resultado:
a) A kombi da escola quebrou.	Recuperação parcial: carro quebrou e amassou.
b) O gato bebe leite.	Recuperação integral.
c) Dois dentes da menina caíram.	Recuperação parcial: dois dentes caíram.
d) O homem grande tomou cinco sorvetes.	Recuperação parcial: tomou sorvete.
e) O homem subiu em um prédio muito alto.	Recuperação parcial: subiu em um prédio alto.
f) O vento forte derrubou a árvore.	Recuperação integral.
g) A abelha faz mel.	Recuperação parcial e reduzida: abelha colhe (faz).
h) A calça do palhaço caiu.	Recuperação integral.
i) Dois leões fugiram da jaula.	Recuperação parcial: leão fugiu.

J) O barco de papel afundou na bacia.	Recuperação parcial: barco afundou.
---------------------------------------	-------------------------------------

Na leitura da sentença A, Caio tentou soletrar manualmente o nome da escola especial que havia copiado ao representar a sentença. A professora avaliadora inquiriu: “O que é isso?” A criança respondeu em LIBRAS: “carro quebrou e amassou”. Na leitura da sentença E, a criança olhou demoradamente para sua produção, dando indícios de que buscava, em seu registro gráfico, indícios que lhe permitissem lembrar o conteúdo de sua “escrita”. O registro pictográfico empregado por Caio para a representação das sentenças que lhe foram apresentadas cumpriu o papel de auxiliar mnemônico. Ainda que não tenha evidenciado preocupação em recuperar em detalhes as informações que compuseram as sentenças originais, Caio foi capaz de dizer de que tratavam as sentenças.

Também a representação da sentença A, por meio da sigla que identifica sua escola, cumpriu o papel de reportá-lo à lembrança de “carro quebrou”, aproximando-o do conteúdo da sentença (A kombi da escola quebrou).

4.4.3 Produção de Dudu – aluno 3 (7 anos e 06 meses)- fevereiro de 2008

Quando a professora avaliadora explicou a Dudu que ela apresentaria as sentenças para ele registrar pela escrita e posteriormente ler, ele apenas observou com atenção e concordou com movimento de cabeça. Após a apresentação da sentença A ele informou que não sabia escrever. A professora avaliadora e a pesquisadora informaram que ele poderia escrever de um jeito próprio, de tal forma que pudesse ler as sentenças em momentos posteriores. A criança representou pictograficamente as sentenças A, B, E, F, G, H, e J. Para representação da sentença C, Dudu empregou um padrão esquemático de escrita combinado com uso de flecha para indicação da direção da queda do dente. Também na sentença D o aluno 3 repetiu o padrão esquemático associado ao uso de flecha, dessa vez para indicação do numeral 5, utilizado como marcador da quantidade de sorvete que o homem tomou. Mais uma vez, na sentença I a escrita pictográfica e o uso de flecha foram empregados para indicação do movimento de fuga dos leões. Dudu manteve atenção e concentração excelentes na realização da atividade. Em alguns momentos, comentou detalhes de sua produção enquanto cumpria a tarefa que lhe fora solicitada. Para os propósitos dessa pesquisa, a criança apresentou uma produção escrita amplamente esclarecedora.

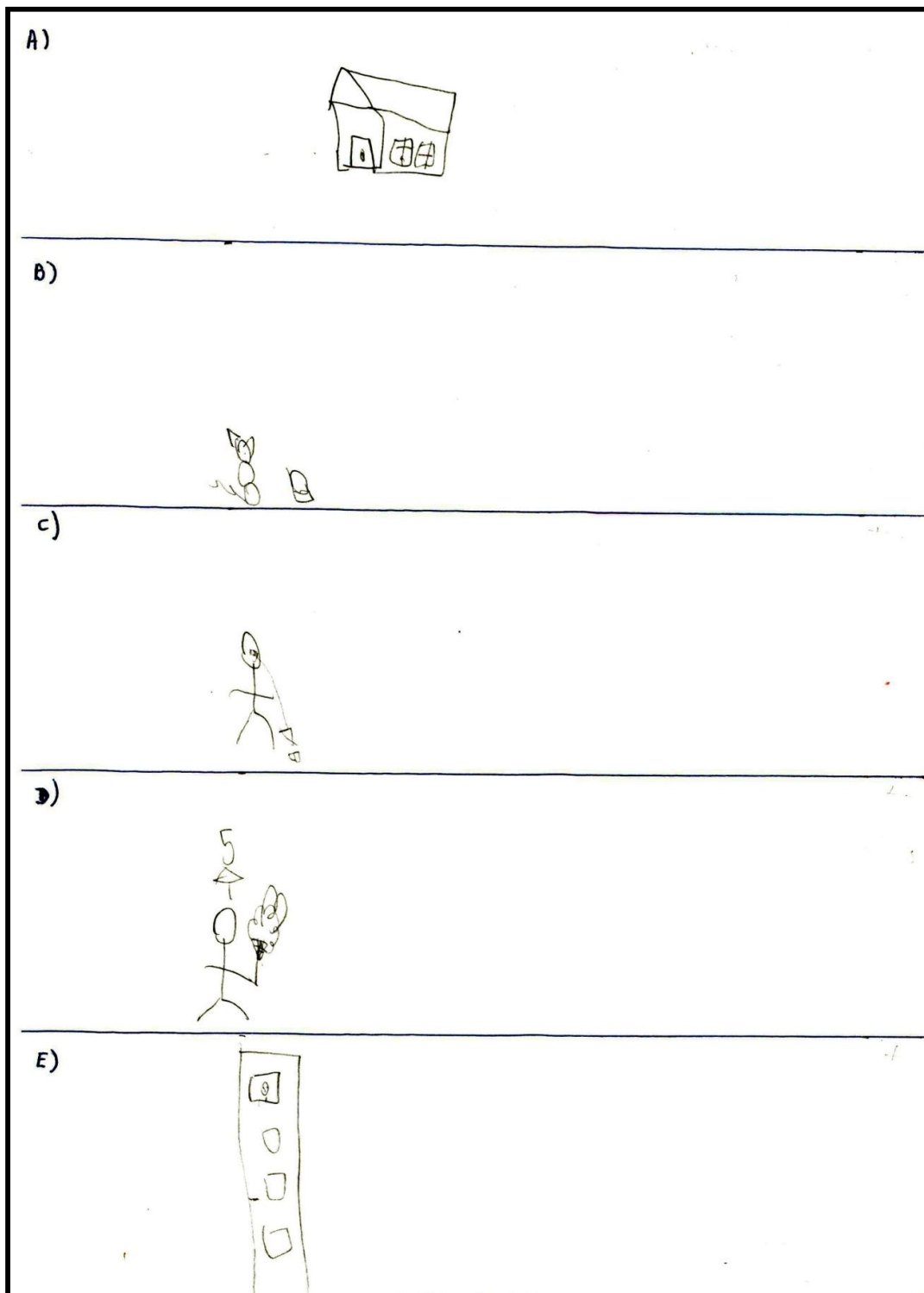


Figura 25 – Dudu – Aluno 3
Produção escrita das sentenças A, B, C, D, E
Fevereiro/2008

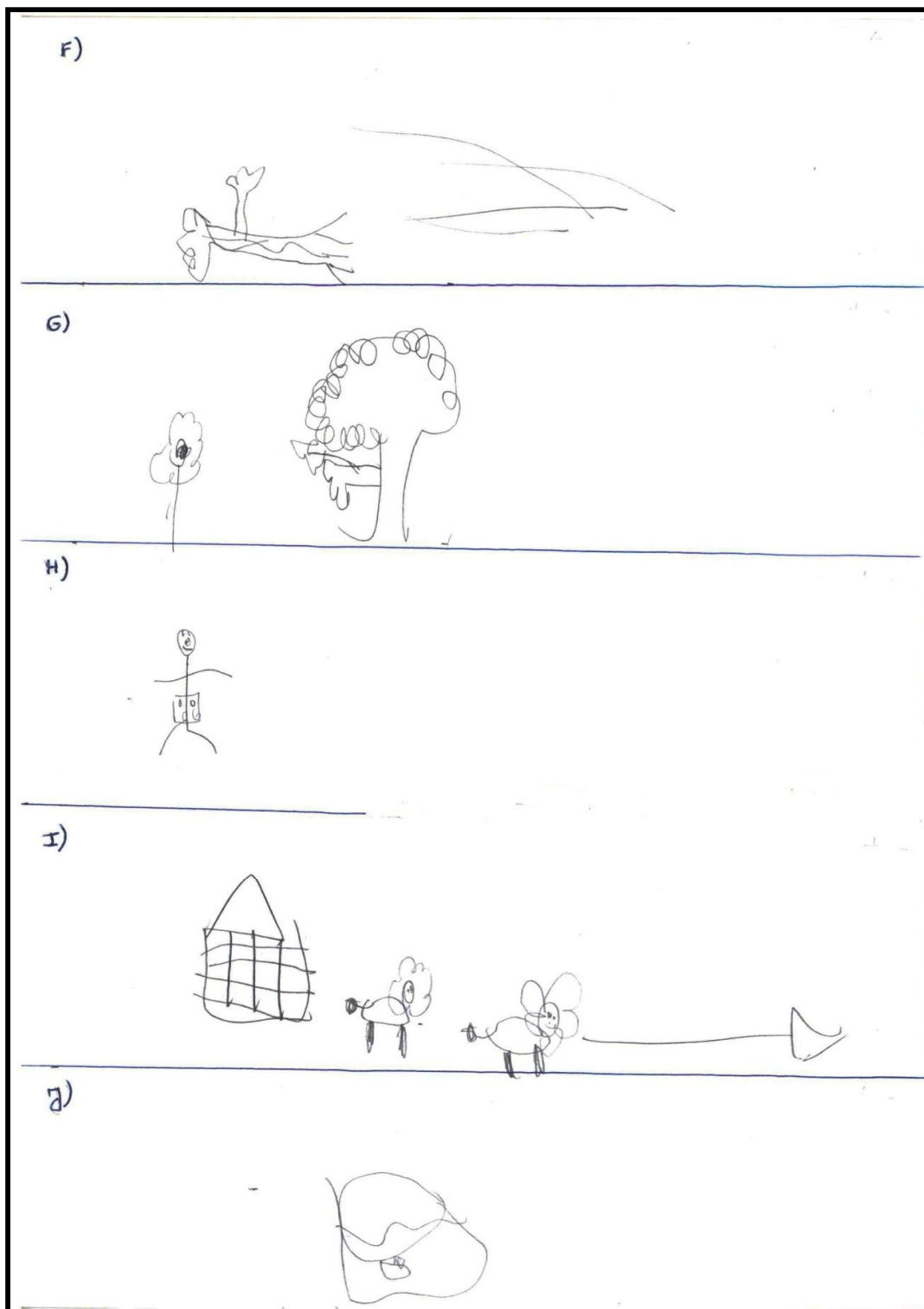


Figura 26 – Dudu – Aluno 3
Produção escrita das sentenças F, G, H, I, J
Fevereiro/2008

Resultados alcançados na leitura do material produzido

Sentença:	Resultado:
a) A kombi da escola quebrou.	Recuperação parcial: escola
b) O gato bebe leite.	Recuperação integral
c) Dois dentes da menina caíram.	Recuperação parcial: dois dentes caíram
d) O homem grande tomou cinco sorvetes.	Recuperação parcial: tomou sorvetes
e) O homem subiu em um prédio muito alto.	Recuperação parcial: Subiu em um prédio muito alto
f) O vento forte derrubou a árvore.	Recuperação integral
g) A abelha faz mel.	Recuperação parcial: Abelha flor
h) A calça do palhaço caiu.	Recuperação parcial: calça caiu.
i) Dois leões fugiram da jaula.	Recuperação parcial: leão fugiu
J) O barco de papel afundou na bacia.	Recuperação parcial: barco afundou na água.

A representação pictográfica apresentada por Dudu Ihe serviu como auxiliar mnemônico para a recuperação integral ou parcial das sentenças registradas por esse padrão. Em algumas sentenças, no entanto, o aluno 3 optou por uma escrita esquemática combinada com representação da direção do movimento, por meio do uso de flechas. Também o emprego do numeral cinco na composição escrita da sentença D é um dado marcante na produção em análise. Cumpre considerar que a ação da escola concretizada por meio do ensino sistematizado foi determinante para a apreensão, pela criança, da possibilidade de

representação da quantidade com o uso de numerais. A criança leu rapidamente sua produção, sem hesitar, no entanto não demonstrou preocupação em recuperar, em detalhes, o conteúdo de grande parte das sentenças. Satisfez-se, na maior parte das vezes, em informar que conhecia a idéia central de sua representação.

Leitura de Dudu – aluno 3 (dia seguinte)

Sentença:	Resultado:
a) A kombi da escola quebrou.	Recuperação integral.
b) O gato bebe leite.	Recuperação integral.
c) Dois dentes da menina caíram.	Recuperação parcial: dois dentes caíram.
d) O homem grande tomou cinco sorvetes.	Recuperação parcial: tomou cinco sorvetes.
e) O homem subiu em um prédio muito alto.	Recuperação integral.
f) O vento forte derrubou a árvore.	Recuperação integral.
g) A abelha faz mel.	Recuperação integral.
h) A calça do palhaço caiu.	Recuperação integral.
i) Dois leões fugiram da jaula.	Recuperação integral.
J) O barco de papel afundou na bacia.	Recuperação parcial: o barco de papel afundou na água.

De forma integral em 70% das vezes ou parcialmente em 30%, a criança recuperou prontamente o conteúdo de todas as sentenças registradas. Na sentença **J**, a leitura da sentença foi classificada como parcial em razão apenas da substituição da palavra bacia por água. No entanto, tal substituição não compromete, de fato, a compreensão da sentença.

4.4.4 Produção de Eva – aluno 4 (6 anos e 11 meses)- fevereiro de 2008

A coleta foi realizada na residência de Eva. A criança deixou de frequentar a escola especial desde o início do ano letivo de 2007. A avó materna acompanhou a criança durante a realização da atividade. Eva participou com satisfação e disciplina do que lhe foi proposto. As sentenças **A**, **B**, **C**, **D**, **E**, **H**, **I** e **J** foram pictograficamente representadas. Nas sentenças **D** e **I** a menina adotou o padrão pictográfico também para registro de quantidade, sintonizada com o conteúdo das sentenças. Assim, indicou pictograficamente os cinco sorvetes da sentença **D** e os dois leões da sentença **I**. Antes de registrar a sentença “I” (Dois leões fugiram da jaula), Eva comentou que os leões eram inteligentes. Para o registro da sentença **G** ela combinou o padrão pictográfico, frequentemente adotado em suas produções, com uma forma esquemática de indicação do trajeto percorrido pela abelha. Na sentença **E**, a criança empregou a escrita pictográfica associada à representação de um sinal produzido em LIBRAS. O grafismo em espiral, presente no interior do desenho empregado para a representação de prédio, permite a evocação mental do sinal empregado pela professora avaliadora no momento da composição da sentença **E**. Precisamente, o grafismo reproduz o movimento de subir o prédio, presente no sinal em LIBRAS empregado na apresentação da sentença.

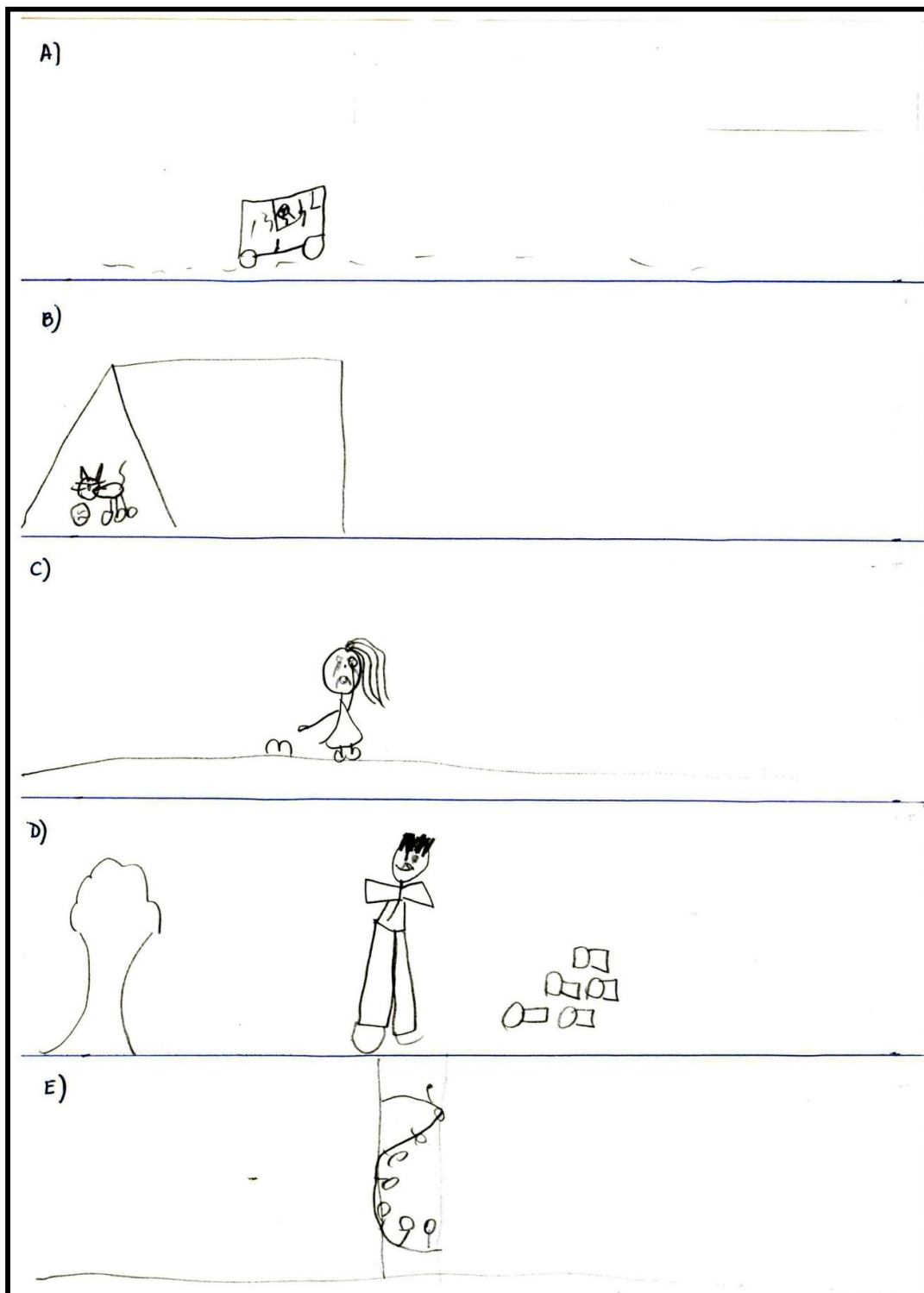


Figura 27 – Eva – Aluno 4
Produção escrita das sentenças A, B, C, D, E
Fevereiro/2008

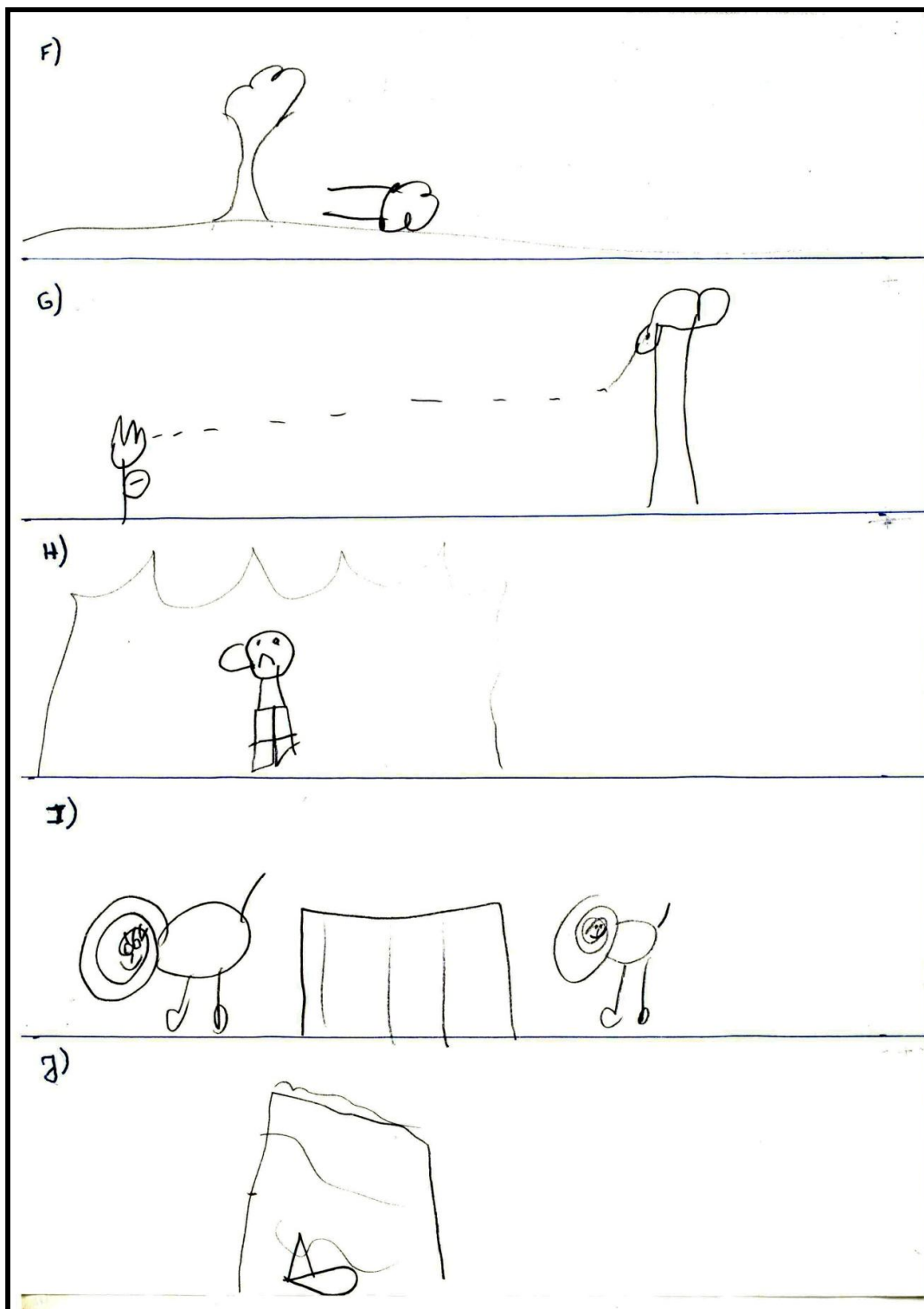


Figura 28 – Eva – Aluno 4
Produção escrita das sentenças F, G, H, I, J
Fevereiro/2008

Resultados alcançados na leitura do material produzido

Sentença:	Resultado:
a) A kombi da escola quebrou.	Recuperação integral.
b) O gato bebe leite.	Recuperação integral.
c) Dois dentes da menina caíram.	Recuperação integral com inclusão de elementos: dois dentes da menina caíram e ela chorou.
d) O homem grande tomou cinco sorvetes.	Recuperação parcial: o homem tomou sorvete.
e) O homem subiu em um prédio muito alto.	Recuperação integral.
f) O vento forte derrubou a árvore.	Recuperação parcial: a árvore caiu.
g) A abelha faz mel.	Recuperação integral.
h) A calça do palhaço caiu.	Recuperação integral.
i) Dois leões fugiram da jaula.	Recuperação parcial: leão fugiu da jaula.
J) O barco de papel afundou na bacia.	Recuperação parcial: barco afundou.

Quando solicitada a ler a sentença “C”, Eva reproduziu integralmente a sentença original e acrescentou “... e ela chorou”, em uma clara referência à sua representação pictográfica, que

incluía o choro da menina. Na leitura da sentença “D”, Eva inicialmente informou: “Tomou sorvete”. A professora avaliadora perguntou: “Quem?”. A criança complementou: “O homem”. De forma semelhante, na sentença “E”, em um primeiro momento, a criança respondeu: “Subiu em um prédio muito alto”. Novamente questionada sobre quem teria subido o prédio, Eva respondeu: “O homem”. Na leitura, a criança recuperou integralmente o conteúdo de 50% das sentenças. Uma sentença (10%) foi integralmente recuperada, porém com a inclusão de um conteúdo inexistente na sentença original. As demais questões foram parcialmente lidas. Eva empregou o padrão pictográfico de representação escrita para todas as sentenças. Nas sentenças D e I esse padrão se estendeu para o registro das quantidades indicadas pelas sentenças. O uso de linha pontilhada para indicação esquemática do percurso da abelha é um indicador da atenção da criança ao movimento empregado na composição da sentença em LIBRAS. De forma ainda mais precisa, a criança adotou, no registro da sentença E, a representação de um sinal da LIBRAS, visualmente percebido no momento em que a professora avaliadora compôs, por meio de um movimento em espiral, a idéia de subir o prédio.

Leitura de Eva – aluno 4 (dia seguinte)

A leitura do material, produzido pela criança foi realizada em uma sala de estudos individuais da escola regular freqüentada por Eva. A avó, que é professora da referida escola, acompanhou a atividade.

Sentença:	Resultado:
a) A kombi da escola quebrou.	Recuperação integral..
b) O gato bebe leite.	Recuperação integral.
c) Dois dentes da menina caíram.	Recuperação integral (com acréscimo): dois dentes da menina caíram e ela chorou.
d) O homem grande tomou cinco sorvetes.	Recuperação parcial: tomou cinco sorvetes.

e) O homem subiu em um prédio muito alto.	Recuperação parcial: homem subiu no prédio.
f) O vento forte derrubou a árvore.	Recuperação parcial: vento derrubou a árvore.
g) A abelha faz mel.	Recuperação parcial: vento flor árvore mel.
h) A calça do palhaço caiu.	Recuperação integral.
i) Dois leões fugiram da jaula.	Recuperação integral.
J) O barco de papel afundou na bacia.	Recuperação parcial: barco afundou na água.

Eva recuperou 50% das sentenças de forma integral e 50% de forma parcial. A idéia central de cada uma das sentenças foi, no entanto, totalmente recuperada na leitura do material. A escrita pictográfica de Eva se revela como um eficiente auxílio mnemônico.

4.4.5 Produção de Fafá – aluno 5 (6 anos e 07 meses)

A criança se manteve integralmente concentrada durante a apresentação das sentenças. Registrou por meio de escrita pictográfica as sentenças A, B, C, D, E, G, H e I. O padrão adotado na composição da sentença J se aproxima mais de uma escrita esquemática, que prescinde da forma precisa do objeto, dando lugar ao registro da idéia. A representação da sentença E (O homem subiu em um prédio muito alto) se destaca dentre as demais sentenças produzidas por sua peculiaridade. O desenho empregado pela criança é compatível com a imagem de uma mão em posição vertical com os dedos mínimo e indicador estendidos e os demais dedos ocultados. Tal imagem remete o observador usuário de LIBRAS à configuração de mão empregada para a composição do sinal representativo de prédio. Assim é possível supor que a criança, no registro da sentença E, tenha representado, esquematicamente, o

movimento (sinal) de prédio, que corresponde ao significante de prédio em LIBRAS, e não o objeto prédio. Ou seja, o desenho realizado pela criança não manteve relação imediata com o significado do objeto, mas sim, com seu significante.

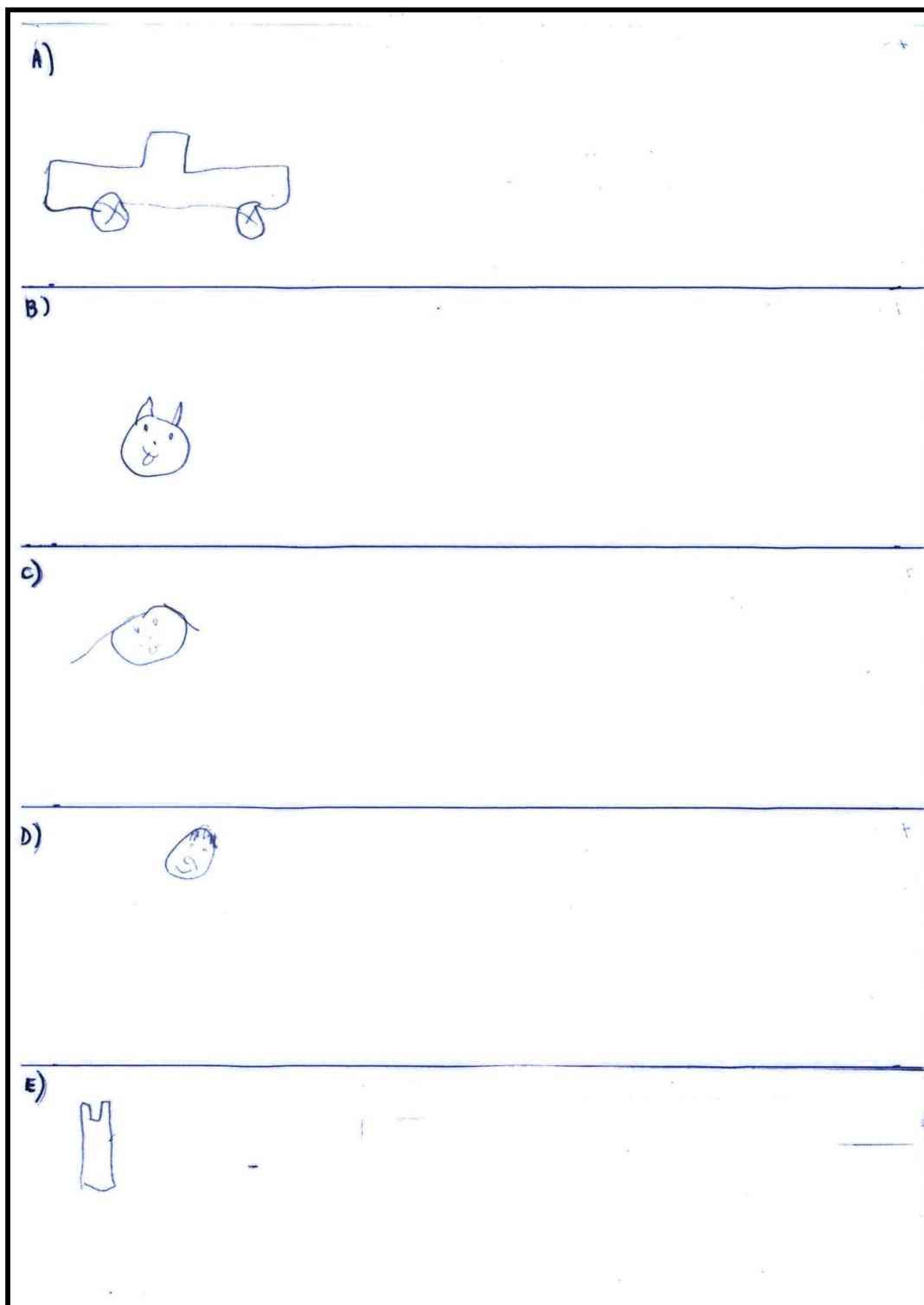


Figura 29 – Fafá – Aluno 5
Produção escrita das sentenças A, B, C, D, E
Fevereiro/2008

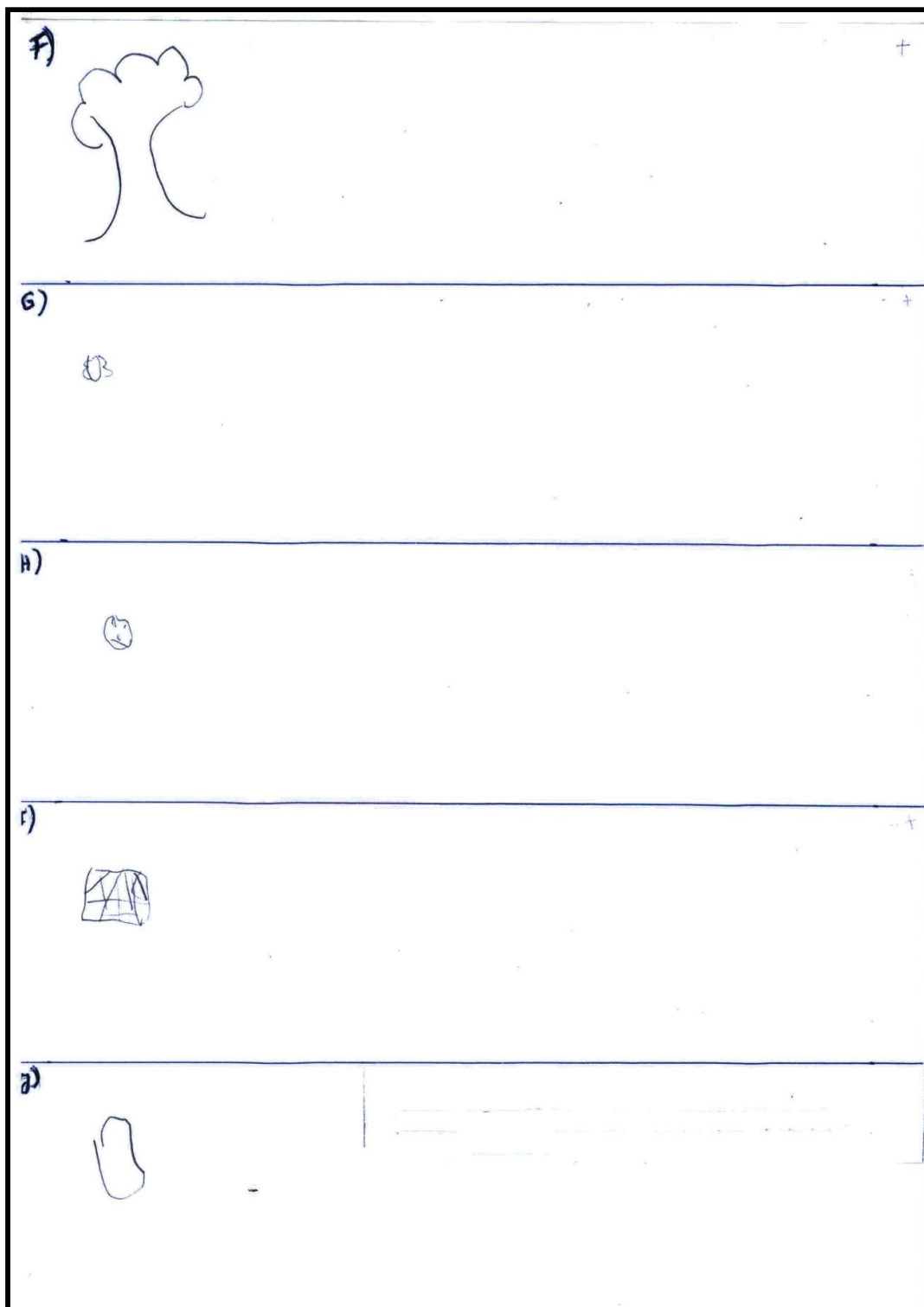


Figura 30 – Fafá – Aluno 5
Produção escrita das sentenças F, G, H, I, J
Fevereiro/2008

Resultados alcançados na leitura do material produzido

Sentença:	Resultado:
a) A kombi da escola quebrou.	Recuperação parcial: kombi quebrou.
b) O gato bebe leite.	Recuperação parcial: bebe leite.
c) Dois dentes da menina caíram.	Recuperação parcial: arrancou dente.
d) O homem grande tomou cinco sorvetes.	Recuperação parcial: tomou cinco sorvetes.
e) O homem subiu em um prédio muito alto.	Recuperação parcial: prédio.
f) O vento forte derrubou a árvore.	Recuperação integral.
g) A abelha faz mel.	Recuperação parcial equivocada: borboleta flor LO.
h) A calça do palhaço caiu.	Recuperação integral.
i) Dois leões fugiram da jaula.	Recuperação parcial: dois presos fugiram.
J) O barco de papel afundou na bacia.	Recuperação parcial: barco afundou.

A escrita de Fafá cumpriu de forma eficiente o papel de auxiliar mnemônico. Na leitura, a criança recuperou a idéia central, ainda que parcialmente na maior parte das vezes, de todas as sentenças que registrou. Na leitura da sentença **B** a criança empregou o classificador adotado em LIBRAS para indicação de “animal bebe”, porém não especificou de que animal se tratava. Para ler a sentença **G** Fafá empregou alguns elementos presentes na sentença original e acrescentou outros. Na retextualização de sua leitura em LIBRAS para o português escrito, chegou-se à seguinte estrutura: **borboleta/abelha flor** e digitação manual das letras **LO**. A

despite dessa construção confusa e de as informações recuperadas não serem suficientes para representar a sentença original, é possível perceber que o conteúdo da sentença estava presente no pensamento de Fafá. Também o emprego das letras **LO** por meio de digitação manual sugere a tentativa de representação das letras da palavra mel realizada em Libras pela professora avaliadora na apresentação da sentença. A adoção da configuração de mão correspondente ao sinal de prédio para representação da sentença E, seguida da leitura “prédio”, confirma a adoção, pela criança, de uma forma sofisticada de escrita, por meio da qual a representação pictográfica é substituída pela representação do significante.

Leitura de Fafá – aluno 5 (dia seguinte)

Sentença:	Resultado:
a) A kombi da escola quebrou.	Recuperação parcial: ônibus escola.
b) O gato bebe leite.	Recuperação parcial: gato bebe água.
c) Dois dentes da menina caíram.	Leitura equivocada: bicicleta.
d) O homem grande tomou cinco sorvetes.	.Recuperação integral.
e) O homem subiu em um prédio muito alto.	Recuperação parcial: subiu em um prédio alto.
f) O vento forte derrubou a árvore.	Leitura equivocada: subiu e apanhou algo na árvore.
g) A abelha faz mel.	Recuperação parcial: faz mel (representou mel em digitação manual, pelas letras: OL)
h) A calça do palhaço caiu.	Recuperação integral.

i) Dois leões fugiram da jaula.	Recuperação integral.
J) O barco de papel afundou na bacia.	Leitura equivocada: peixinho.

Fafá alcançou três respostas integrais (recuperou na leitura todo o conteúdo da frase) quatro respostas parciais (recuperação de parte do conteúdo da sentença) e, finalmente, deu três respostas equivocadas (apresentou leitura completamente diversa do conteúdo da sentença).

Na leitura da sentença G (A abelha faz mel), a criança soletrou manualmente as letras OL. Tais letras foram interpretadas pela pesquisadora e pela intérprete que participou da interpretação das imagens videogravadas como uma tentativa de soletração manual das letras da palavra MEL. É possível que, ao observar as configurações de mão empregadas pela professora avaliadora na composição e soletração manual da palavra MEL, a criança tenha captado apenas parte dos movimentos realizados de forma ágil e rápida pela referida professora.

4.4.6 Produção de Gabi – aluno 6 (6 anos e 01 mês)

Gabi entrou sorrindo na sala de avaliação. Manteve atenção dirigida à professora avaliadora quando esta apresentava as sentenças e se manteve concentrada durante a produção escrita. Enquanto desenhava interrompeu seu desenho algumas vezes para comentar sua produção. Assim, apontava o papel e sinalizava, por exemplo: carro. Antes de desenhar a sentença F (O vento forte derrubou a árvore), repetiu a sentença em LIBRAS para confirmar com a professora avaliadora se era exatamente aquele conteúdo que ela deveria registrar. Gabi realizou escritas de caráter icônico na representação de todas as sentenças que lhe foram ditadas. Em comparação ao seu desempenho na coleta anterior (dezembro de 2006), Gabi esteve mais participativa, mostrando objetividade no registro das sentenças.

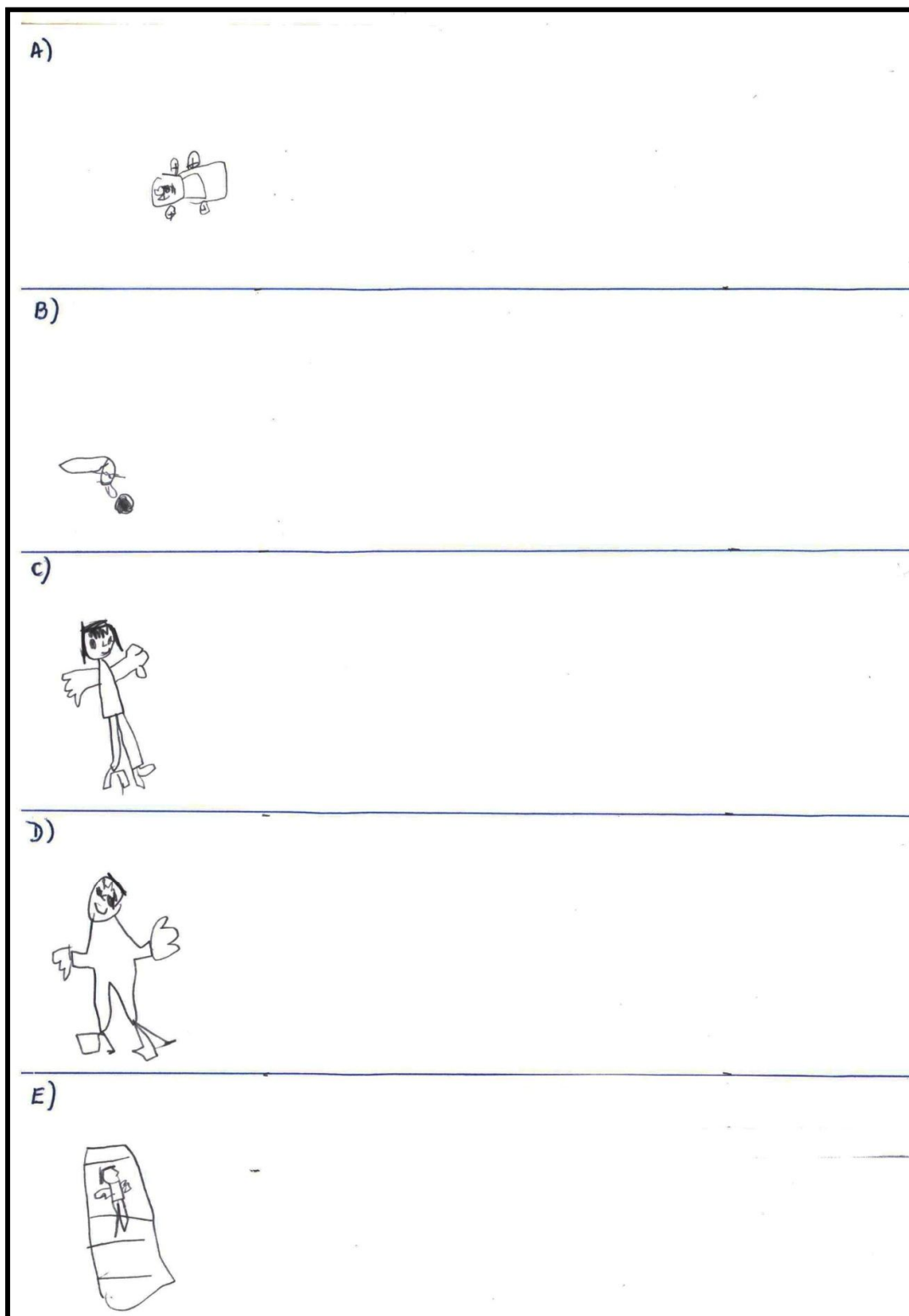


Figura 31 – Gabi – Aluno 6
Produção escrita das sentenças A, B, C, D, E
Fevereiro/2008

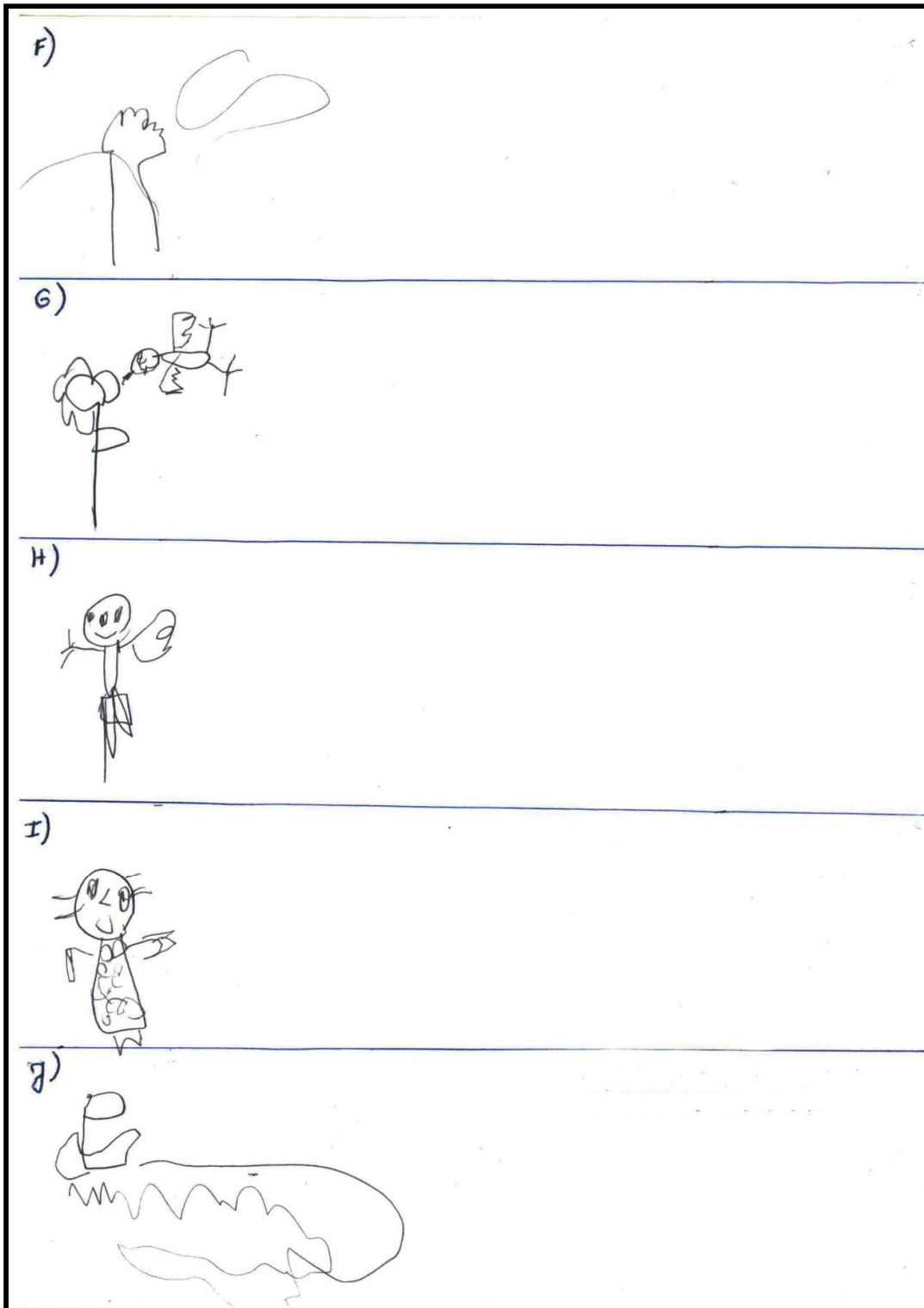


Figura 32 – Gabi – Aluno 6
Produção escrita das sentenças F, G, H, I, J
Fevereiro/2008

Resultados alcançados na leitura do material produzido

Sentença:	Resultado:
a) A kombi da escola quebrou.	Recuperação parcial: carro fugiu e bateu.
b) O gato bebe leite.	Recuperação parcial: gato bebe.
c) Dois dentes da menina caíram.	Recuperação integral.
d) O homem grande tomou cinco sorvetes.	Recuperação parcial: homem tomou sorvete.
e) O homem subiu em um prédio muito alto.	Recuperação parcial: Subiu em um prédio muito alto.
f) O vento forte derrubou a árvore.	Recuperação parcial: árvore vento forte.
g) A abelha faz mel.	Recuperação parcial: flor sugar cheiro.
h) A calça do palhaço caiu.	Recuperação integral
i) Dois leões fugiram da jaula.	Recuperação parcial: onça fugiu
J) O barco de papel afundou na bacia.	Recuperação parcial: barco afundou

Duas sentenças foram lidas integralmente por Gabi, enquanto, as demais foram parcialmente recuperadas na leitura. A escrita pictográfica empregada pela criança foi suficiente para levá-la à recuperação mental de parte do conteúdo presente em 80% das sentenças e por duas vezes, à leitura integral da sentença.

Leitura de Gabi – aluno 6 (dia seguinte)

Sentença:	Resultado:
a) A kombi da escola quebrou.	Recuperação parcial equivocada: carro bateu e explodiu.
b) O gato bebe leite.	Recuperação parcial equivocada: cachorro bebe no prato.
c) Dois dentes da menina caíram.	Leitura equivocada: ontem a menina andou.
d) O homem grande tomou cinco sorvetes.	Leitura equivocada: calça do palhaço caiu.
e) O homem subiu em um prédio muito alto.	Recuperação parcial: subiu no prédio alto.
f) O vento forte derrubou a árvore.	Recuperação parcial equivocada: O vento forte não derrubou a árvore que ficou firme.
g) A abelha faz mel.	Leitura equivocada: flor suga gostoso casa do passarinho.
h) A calça do palhaço caiu.	Recuperação integral.
i) Dois leões fugiram da jaula.	Leitura equivocada: onça cachorro amigo eu tenho.
J) O barco de papel afundou na bacia.	Recuperação parcial: barco afundou na água e se desmanchou.

Na leitura da sentença **D** a criança evocou o conteúdo da sentença **H**. Ao ler a sentença **G** Gabi fez uma longa exposição sobre sua produção, e, entre outros elementos, citou “flor suga gostoso casa do passarinho.” Em sua explicação a criança empregou uma combinação de

LIBRAS e mímica doméstica, tornando sua narrativa muito difícil de ser compreendida. A tarefa de retextualização de sua narrativa foi feita com o apoio da intérprete de língua de sinais e, ainda, de adultos surdos fluentes em LIBRAS, que juntos buscaram compreender o significado de sua leitura. Gabi costumeiramente ilustra suas narrativas com muitos elementos, dando asas à sua imaginação e fantasia. Esse padrão foi também adotado na leitura que a criança fez de sua produção escrita. Assim, Gabi recuperou parcialmente o conteúdo de seis sentenças, embora em quatro delas tenha incluído elementos e informações que não constavam da sentença original. Uma sentença foi integralmente recuperada e três sentenças foram lidas de forma equivocada.

4.5 Quarta etapa de investigação: tentativas de escrita de sentenças oralmente apresentadas – fevereiro de 2008

4.5.1 Surge um novo dado sobre a escrita dos participantes da pesquisa.

Enquanto Eva (aluno 4) lia o material produzido na coleta de fevereiro de 2008, a avó da criança, que acompanhava a atividade, afirmou por diversas vezes que a menina se encontrava muito bem em seu processo de aquisição de leitura e escrita, e que a escola regular onde a criança estava matriculada estava satisfeita com seu desempenho nas atividades de alfabetização. Essa informação não era coincidente com os dados coletados conforme o protocolo até então adotado nessa investigação. Ora, desde a primeira coleta de dados, realizada em dezembro de 2006, a conduta estabelecida consistia na apresentação das sentenças em LIBRAS e solicitação à criança de que representasse por escrito a informação recebida. Eva, como na coleta anterior e como os demais alunos da pesquisa, adotou um padrão pictográfico de representação escrita.

Diante do evidente desacordo entre a afirmação da avó e os dados que até então se desnudavam para observação e análise, surgiu a idéia de propor, naquele mesmo momento de coleta, a escrita de pelo menos duas sentenças apresentadas de forma diversa do que até então se havia feito. Nessa nova tentativa as sentenças foram apresentadas em língua oral. As sentenças rapidamente escolhidas para esse novo experimento foram: **B** (O gato bebe leite) e **G** (a abelha faz mel).

4.5.2 Representação escrita de sentença oralmente apresentada (aluno 4 – Eva)

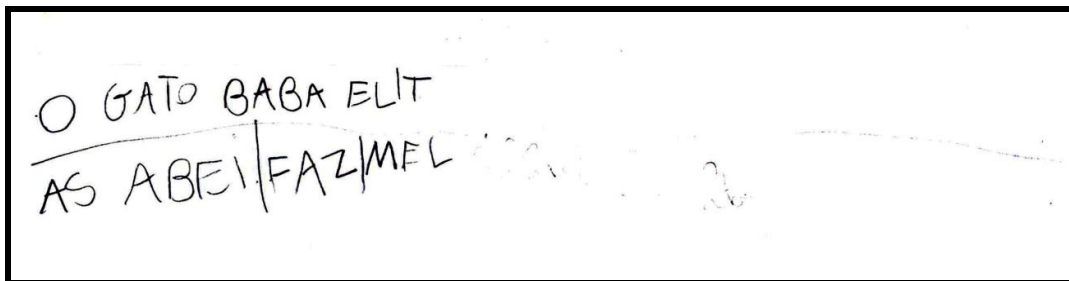


Figura 33 – Eva – Aluno 4
Produção escrita das sentenças B e G, oralmente apresentadas
Fevereiro/2008

A pesquisadora assumiu a condução da atividade e, após obter da criança o consentimento em participar desse novo exercício, passou a apresentar a sentença oralmente, de forma pausada e com articulação clara. A criança imediatamente começou a representar a sentença em escrita alfabética. Eva concentrou sua atenção na boca da pesquisadora e passou a buscar a relação entre a articulação observada e a letra que empregaria na escrita. A articulação da palavra bebe (presente na sentença B: O gato bebe leite), causou-lhe dúvida. A criança articulou bebe e perguntou, em LIBRAS, se a palavra era bebê. A pesquisadora esclareceu em LIBRAS o significado da palavra.

Também a palavra leite foi articulada por Eva e sinalizada. A pesquisadora sinalizou toda a sentença em LIBRAS. O resultado da produção foi: [O GATO BABA ELIT]. Para produzir a sentença G, Eva buscou imitar a pronúncia de abelha e perguntou o significado da palavra. A pesquisadora imediatamente sinalizou a frase em LIBRAS e em seguida esclareceu o significado das palavras pronunciadas, termo a termo. O resultado da produção foi: [AS ABEI FAZ MEL].

Durante a escrita das sentenças Eva confirmou com a avó o emprego de algumas letras utilizando a digitação manual. Assim, para empregar a letra “F” da palavra faz (presente na sentença G), Eva inquiriu a avó com o olhar enquanto configurava o “F” manualmente. Após a escrita das sentenças, a pesquisadora solicitou à criança que lesse o que escrevera. A criança passou a tentar ler sua produção por meio de uma soletração oral com relativo sucesso. A

pesquisadora sugeriu que as sentenças fossem lidas em LIBRAS, e Eva prontamente leu com desenvoltura em LIBRAS as frases que escrevera.

A verificação da mudança do padrão da escrita de Eva diante da apresentação oral da sentença lançou novos questionamentos à investigação. Embora estivesse cursando a primeira série do ensino fundamental e se mostrasse capaz de escrever alfabeticamente – ainda que com as dificuldades próprias de um estágio inicial do aprendizado da escrita –, Eva, ao longo de toda a investigação, representou pictograficamente sentenças que lhe foram apresentadas em LIBRAS. O padrão pictográfico de representação da LIBRAS, empregado por Eva leva a pensar que a criança surda não estabelece espontaneamente relação entre escrita alfabética e LIBRAS. Para ela, a iconicidade própria da LIBRAS a conduz a uma representação também icônica de seu conteúdo.

A experiência vivenciada com Eva, embora não planejada, motivou a inclusão de um novo procedimento no protocolo dessa segunda etapa da pesquisa. Não foi possível desconsiderar essa interpretação particular da criança sobre como proceder em sua representação escrita diante de um mesmo comando, alterando-se apenas a modalidade lingüística de apresentação das sentenças. Ora, o comando dado à criança foi que escrevesse a sentença que lhe seria apresentada. Esse comando se manteve inalterado tanto na apresentação da sentença em LIBRAS quanto na sua apresentação oral.

As estratégias de representação escrita do aluno 4, marcadamente distintas diante da LIBRAS e do português oral, exigiram a inclusão de adequações na condução da pesquisa e da investigação das estratégias adotadas pelos demais alunos em semelhante situação. Assim, todos os alunos da pesquisa foram convidados a representar pela escrita as sentenças B e G após sua apresentação oral pela pesquisadora. Cada uma das sentenças oralmente apresentadas foi significada em LIBRAS.

4.5.3 Representação escrita de sentença oralmente apresentada (aluno 1 – Alan)

Finalizada a leitura do material do dia seguinte, a criança se mostrou ansiosa por retornar à sua sala de aula. Rapidamente se colocou em pé e dirigiu-se à porta. A pesquisadora propôs à criança a participação em uma nova atividade que consistia em representar pela escrita uma sentença oralmente apresentada. A pesquisadora ditou-lhe a sentença B (O gato bebe leite). A

criança manteve a atenção voltada à boca da pesquisadora. Alan tentou reproduzir a sentença com articulação exagerada, mas não alcançou sucesso na reprodução. Imediatamente a pesquisadora explicou em sinais o que havia dito e a criança produziu o registro que segue:

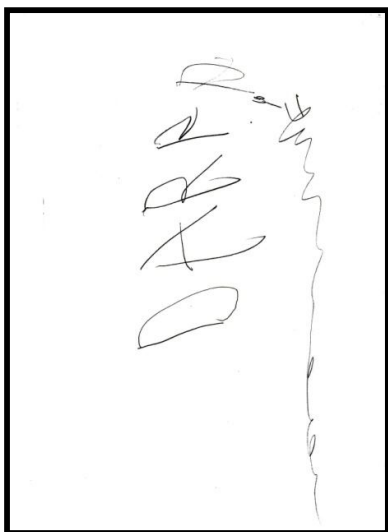


Figura 34 – Alan – Aluno 1
Produção escrita da sentença B, oralmente apresentada
Fevereiro/2008

Convidado a ler o que escrevera, Alan leu em LIBRAS: Gato na grama. Dessa forma o resultado da leitura foi a recuperação parcial/equivocada do conteúdo original da sentença que lhe foi apresentada. Em razão da ansiedade manifestada por Alan pela finalização da atividade, encerrou-se a sessão.

4.5.4 Representação escrita de sentença oralmente apresentada (aluno 2 – Caio)

Caio manteve sua atitude habitual de atenção à atividade. Representou a sentença B com as letras: A T O. A sentença G foi representada pelas letras da palavra MEL. É preciso informar que, para escrever a sentença G (A abelha faz mel), Caio pediu à pesquisadora que soletrasse manualmente a palavra mel, lentamente. Seu registro escrito da sentença G resulta, portanto de uma cópia dessa soletração manual.

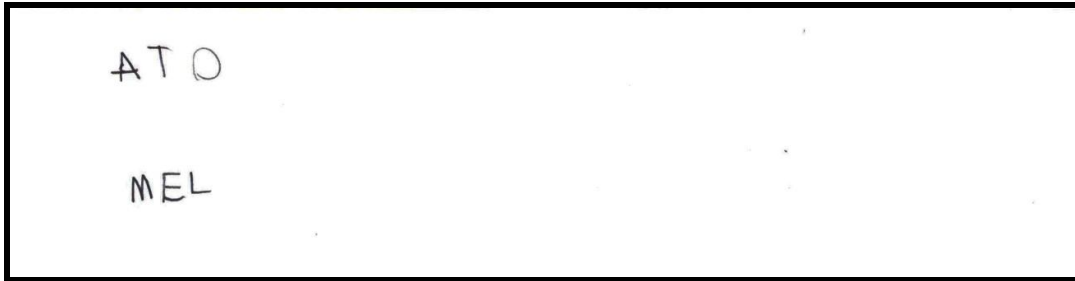


Figura 35 – Caio – Aluno 2
Produção escrita das sentenças B e G, oralmente apresentadas
Fevereiro/2008

Convidado a ler o que produzira Caio leu prontamente as duas sentenças por meio de sinais. A leitura da sentença B foi: gato bebe leite. Para ler a sentença G, a criança sinalizou: abelha mel.

4.5.5 Representação escrita de sentença oralmente apresentada (aluno 3 – Dudu)

Dudu observou a apresentação da sentença **B** e, em resposta, produziu o desenho de um gato. Para representação da sentença **G** produziu um desenho no qual se observa o percurso de uma abelha da flor à sua casa, em uma árvore. Complementando seu registro escreveu as palavras: FLOR – ABELHA – MEL.

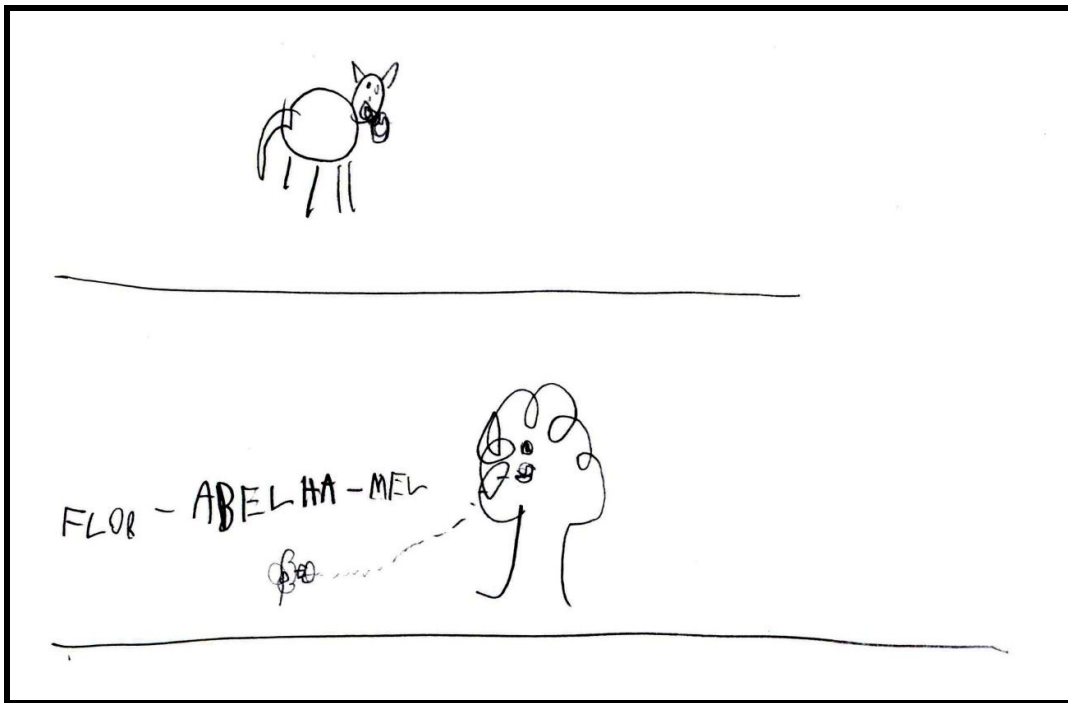


Figura 36 – Dudu – Aluno 3
 Produção escrita das sentenças B e G, oralmente apresentadas
 Fevereiro/2008

As duas sentenças foram integralmente recuperadas pela criança por meio da leitura em LIBRAS. Para a sentença **B** leu: gato bebe leite. A resposta de leitura à sentença **G** foi: abelha faz mel. Importante observar que na leitura a criança estruturou sua frase em LIBRAS, interpretando a sentença como um todo e não termo a termo como em uma sinalização do português, como poderia sugerir o registro das palavras que escreveu.

4.5.6 Representação escrita de sentença oralmente apresentada (aluno 5 – Fafá)

Fafá se manteve atenta ao rosto da pesquisadora e à apresentação oral das sentenças. Articulou alguns sons ininteligíveis e produziu um registro pictográfico das sentenças apresentadas, como segue:

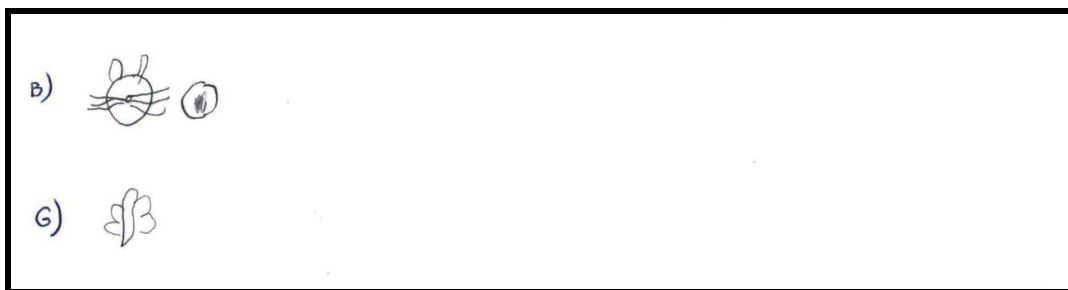


Figura 37 – Fafá – Aluno 5
 Produção escrita das sentenças B e G, oralmente apresentadas
 Fevereiro/2008

Quando convidada a ler o que produzira, a criança o fez em LIBRAS. Para a sentença **B** o resultado da leitura foi: gato bebe água. Para a sentença **G** o resultado da leitura foi: abelha árvore. Em ambas as sentenças a leitura correspondeu a uma recuperação parcial do conteúdo das sentenças originais.

4.5.7 Representação escrita de sentença oralmente apresentada (aluno 6 –Gabi)

Após receber as explicações acerca da atividade que deveria realizar, Gabi se mostrou atenta ao rosto da pesquisadora durante a apresentação oral da sentença. Sua reação imediata foi tentar uma imitação exagerada da articulação observada. Sua imitação não correspondia ao modelo, mas se pôde observar em sua imitação o ritmo da fala e o intervalo entre as palavras.

A pesquisadora primeiramente apresentou a sentença oralmente, e em seguida significou a sentença em LIBRAS. A produção da criança decorrente da apresentação da sentença **B** foi: O A M A. Enquanto escrevia, Gabi consultava a pesquisadora sobre qual letra deveria empregar. A consulta era feita mediante soletração manual das letras que a criança julgava adequadas à representação e solicitação de que a pesquisadora confirmasse suas escolhas. A resposta da pesquisadora a esses questionamentos era que Gabi poderia escrever de um jeito próprio, que poderia escolher livremente qual letra deveria empregar. O resultado da tentativa de representação da sentença **G** foi: L O L.

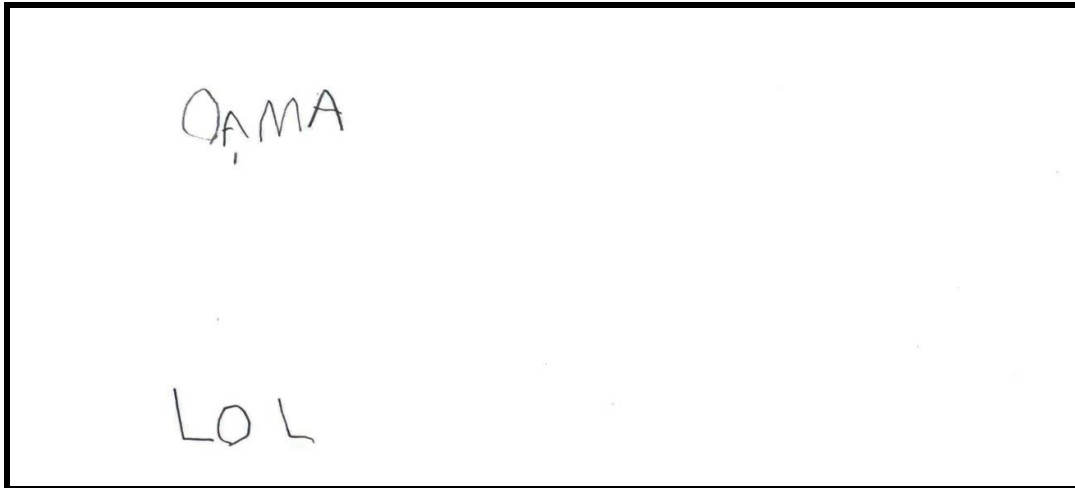


Figura 38 – Gabi – Aluno 6
 Produção escrita das sentenças B e G, oralmente apresentadas
 Fevereiro/2008

Quando a pesquisadora perguntou o que a criança havia escrito na sentença **B**, Gabi tentou responder oralmente, emitindo sons ininteligíveis. A pesquisadora disse-lhe que ela poderia ler em LIBRAS. A criança fez sinal de gato e prosseguiu com sua emissão oral ininteligível. Na leitura da sentença **G** a criança manteve a tentativa de emissão oral. A pesquisadora instou Gabi a usar a LIBRAS na leitura, mas ela insistiu em empregar a articulação e a voz.

4.6 Retomada dos resultados e algumas reflexões

A estrutura deste capítulo obedeceu a uma organização às avessas. Em seu início anuncia-se o resultado da investigação empírica. Assim, as quatro características encontradas na produção escrita das crianças surdas que compuseram a amostra são apresentadas antes da exposição dos dados coletados na pesquisa de campo. Apesar da organização pouco convencional do texto, a apresentação precoce de tais resultados cumpre um propósito didático: a presença das marcas peculiares à escrita de crianças surdas pode ser buscada e confirmada a cada produção escrita exibida. Finalizada a apresentação dos dados é possível reafirmar o caráter peculiar da escrita de crianças surdas usuárias de LIBRAS por meio do resgate das marcas que singularizam suas produções.

As quatro características identificadas foram apresentadas em nível de complexidade crescente embora elas não correspondam a estágios lineares do desenvolvimento da escrita da

criança surda, já que, no material coletado se pode verificar marcas elementares e complexas presentes em uma mesma produção.

A primeira característica identificada foi a rabiscação e o emprego de formas gráficas indefinidas. Trata-se de uma manifestação gráfica que antecede a escrita instrumental. Ao empregar tais formas gráficas a criança não evidencia preocupação com o conteúdo a ser registrado e se mostra incapaz de ler suas produções.

A segunda característica consiste no emprego de formas pictográficas de escrita. Na escrita pictográfica a criança revela intenção de registrar conteúdos de tal forma que esses possam ser lidos em momentos posteriores. A escrita pictográfica manifesta-se também, por formas esquemáticas de desenho que cumprem com eficiência a função instrumental da escrita, permitindo o registro e a leitura.

Na manifestação da terceira característica a criança passa a empregar em suas produções a representação gráfica de sinais da LIBRAS. Ela percebe que os movimentos corporais próprios de sua língua de sinais podem ser graficamente representados. O uso de flechas para a indicação da direção de movimentos se apresenta nas produções analisadas como uma marca de complexidade semelhante à representação gráfica dos sinais da LIBRAS.

A quarta e última característica identificada consiste em uma distinção espontânea, entre as possíveis formas de representação gráfica dos sons da fala e, da imagem dos sinais produzidos em LIBRAS. Essa distinção se apresenta como uma descoberta complexa no processo de desenvolvimento da escrita da criança surda. Os dados analisados permitem inferir que a criança surda usuária de LIBRAS vincula o sistema alfabético à oralidade e a representação pictográfica aos sinais de sua língua. O acesso ao sistema alfabético, possibilitado pelo ensino formal se mostra, em um momento inicial, insuficiente para levar a criança surda a abandonar a hipótese de que cada modalidade lingüística exige uma forma específica de representação escrita. Assim, a despeito do ingresso ao ensino fundamental a criança se mantém, por algum tempo, presa à hipótese por ela formulada. Hipótese essa que só será refutada mediante ensino adequado.

Os dados coletados revelam que o uso de uma língua de modalidade espaço-visual e o canal sensorial pelo qual a criança surda recebe essa informação lingüística, ou seja, o canal visual

determinam diferenças significativas nas estratégias empregadas por essas crianças, em suas produções escritas iniciais. As características singulares presentes no processo inicial de aquisição da escrita de crianças surdas usuárias de língua de sinais, sugerem que se reflita sobre um ensino também singular, capaz de levá-las a alcançar de forma competente as habilidades de leitura e escrita.

Capítulo 5 – Conclusões e considerações finais

Ao concluir essa pesquisa tem-se clareza de que há muito a ser feito na educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos surdos, para que eles alcancem um desempenho em leitura e escrita, que verdadeiramente lhes satisfaça. O propósito de pesquisadores e educadores envolvidos com a educação dos surdos deve ser buscar meios para que esses educandos possam alcançar condições de vida que atendam cada vez mais a seus anseios e necessidades. Em outros termos, as ações de estudiosos da área se justifica somente pelo desejo de assegurar os conhecimentos e habilidades necessários para que o alvo desses estudos e reflexões – o aluno surdo – alcance uma existência plena e feliz.

A despeito do muito que se tem a fazer, nos limites deste estudo foi possível alcançar os objetivos inicialmente traçados e responder às questões de pesquisa que definiram as ações empreendidas nessa investigação. Assim, o estudo permitiu verificar que a especificidade sensorial e lingüística de crianças surdas usuárias de língua de sinais determina um processo de aquisição da escrita também específico e singular. O caminho trilhado pela criança surda é marcado por características sensivelmente diferentes daquelas que definem o itinerário percorrido por crianças ouvintes usuárias de línguas orais.

Foram identificadas neste estudo pelo menos quatro características que singularizam o modo pelo qual crianças surdas realizam ensaios capazes de conduzi-las à significação e conquista da escrita.

A primeira característica, que corresponde à escrita pré-instrumental descrita por Luria, manifesta-se na criança surda como a conduta primitiva do desenho, ou ainda pela produção de formas gráficas diversas sem valor simbólico.

A segunda característica identificada é a manifestação freqüente, intensa e durável de formas pictográficas de escrita. Essa conduta, de presença marcante e incontestável nas produções escritas de crianças surdas, evolui para formas esquemáticas de representação. Os desenhos esquemáticos, assim como as produções pictográficas ricas em detalhes, cumprem o papel de eficientes instrumentos simbólicos, capazes de levar a criança à recuperação mental de conteúdos registrados. Também Luria identificou em crianças ouvintes a escrita pictográfica

como uma manifestação primitiva da escrita convencional; porém o estudioso russo observou que essas crianças, freqüentemente, abandonam a forma pictográfica de representação assim que se apropriam de conhecimentos elementares acerca da escrita convencional, ao passo que a criança surda apresenta uma escrita pictográfica de caráter durável, que resiste e se sobrepõe aos conhecimentos acerca da escrita convencional adquiridos por meio do ensino formal.

A terceira característica apreendida por meio dessa investigação foi o registro gráfico de sinais da LIBRAS. Essa conduta foi observada também por Stumpf (2004), em crianças participantes de um projeto de ensino do sistema *sign writing*. A tentativa de representação gráfica de sinais que compõem a LIBRAS apresenta-se na criança surda, como uma manifestação criativa e sofisticada de suas funções psicológicas superiores. O registro gráfico de sinais, visualmente captados em uma língua espaço-visual, equivale, para a criança surda, à tentativa de representação do ritmo sonoro, manifestado pela criança ouvinte em seu percurso de aquisição da escrita. A primeira forma de diferenciação entre desenho e escrita exibida pela criança ouvinte, como demonstrado por Luria em seus estudos acerca do processo inicial de aquisição da escrita, é o registro gráfico do ritmo sonoro, ou da extensão sonora da palavra. Conforme a observação de Luria, a criança ouvinte que ainda não domina o sistema convencional de escrita, procura diferenciar graficamente desenho e escrita, por meio de tentativas de registro gráfico do som designando traçados breves para sons breves e traçados longos para sons longos; já a criança surda manifesta espontaneamente sua compreensão do processo de escrita quando consolida um padrão pictográfico de escrita e, para além dessa forma icônica de representação do objeto, procura registrar graficamente movimentos próprios de sua língua de sinais. Dessa forma, a criança surda, exposta a uma língua espaço-visual, vislumbra espontaneamente a existência de uma relação entre os movimentos que compõem a língua de sinais e a materialização gráfica desses sinais, para o registro de idéias. Assim, passa a acrescentar aos seus registros pictográficos e esquemáticos uma espécie de cópia escrita de sinais que até então se materializavam apenas no espaço.

A quarta e última característica observada nessa investigação foi o estabelecimento, pela criança surda, de condutas diferenciadas para o registro da palavra falada e da palavra sinalizada. Em um momento inicial de contato com o ensino sistematizado da escrita alfabética, a criança surda o relaciona à oralidade e supõe que o emprego de formas pictográficas de representação se constituem como um recurso mais adequado para o registro da língua de sinais. Assim, a despeito dos conhecimentos sobre a escrita convencional

inicialmente adquiridos por meio da escolarização formal, a criança surda tende a registrar pictograficamente palavras e sentenças que lhes são apresentadas em LIBRAS. Pelo mesmo raciocínio, a criança surda se esforça por empregar a escrita alfabética como resposta à solicitação de registro de palavras e sentenças que lhes são apresentadas por meio da fala. O estabelecimento de relação entre fala e escrita alfabética, presente na lógica da criança surda, foi referido por um pai entrevistado, o qual relata que a filha, diante de textos escritos – por exemplo, legendas de televisão –, simula uma conduta de leitura oral por meio da articulação de sons indecifráveis.

As características da escrita da criança surda apreendidas nesse estudo parecem obedecer a uma lógica coerente do ponto de vista de pessoas que, desprovidas do sentido da audição, apreendem a vida, sobretudo, pela via visual. Ora, o som assegura para a criança ouvinte a materialidade da palavra, mas para a criança surda – usuária de línguas de sinais – é o movimento que assegura essa materialidade. Dito de outro modo, a condição abstrata da palavra é superada pela criança ouvinte quando esta, pela percepção auditiva, apropria-se do significado presente na combinação de sons própria de cada palavra. A criança surda, por sua vez, superará a condição abstrata da palavra pela percepção visual, ao se apropriar do significado conferido pela combinação de movimentos que compõe cada sinal de sua língua gestual-visual.

Também na apropriação da escrita é possível afirmar que as crianças surdas e ouvintes evidenciam percurso intelectual de igual competência e percorrem um trajeto intelectual igualmente complexo, porém marcado por características específicas que o tornaram sensivelmente diferentes para cada um dos dois casos. O aprendizado do sistema convencional de escrita não leva a criança surda a abandonar imediatamente suas hipóteses sobre a possibilidade de representar suas idéias pictograficamente. Ela prossegue acreditando em uma estreita relação entre língua de sinais e padrão icônico de representação escrita, bem como entre a língua oral e sistema alfabético convencional.

Os alunos que participaram desta pesquisa são usuários da LIBRAS e, com exceção do aluno 4, tiveram acesso tardio ao aprendizado dessa língua, que é para esse grupo a primeira e única língua conhecida e empregada. A despeito, porém, dessa aquisição tardia da primeira língua, os alunos investigados apresentaram estratégias competentes em escrita primitiva e leitura do material produzido, evidenciando que a criança surda usuária de língua de sinais se

apropriada da escrita a partir de um percurso que lhe é próprio. Ao se tornar usuária fluente da língua de sinais, a criança surda percebe que, em sua língua, significante e significado mantêm em diversos episódios, relação de semelhança. Um exemplo disso é a configuração do sinal de casa em LIBRAS, em que a mão direita e esquerda se unem pelas pontas dos dedos médios, compondo dois lados de um triângulo. Esse sinal remete o observador à imagem do telhado de uma casa. Seguindo o mesmo raciocínio adotado no estabelecimento de relações entre significante e significado em LIBRAS, a criança surda, de forma espontânea, em suas tentativas de escrita, passa a empregar o registro de movimentos que lhe permitem uma evocação imediata do objeto ou idéia simbolizada. A criança surda alcança níveis elevados de sofisticação em suas tentativas de escrita. Espontaneamente, em alguns episódios de escrita, ela deixa de representar o significado, e procura registrar a forma observável do significante, ou o que ela pode apreender visualmente no contato com o significante exibido em sua língua de sinais.

É preciso dizer que muitos sinais em LIBRAS, quiçá a maioria deles, são completamente arbitrários e não possuem nenhum grau de iconicidade, no entanto, o conjunto de sinais icônicos existente na língua sugere, para a criança surda, o estabelecimento da hipótese de que, sua língua deve ser pictograficamente representada

Também o emprego de marcas do alfabeto datilológico nas produções escritas, como o **W** usado para a representação da sentença “A kombi da escola quebrou”; ou das letras **M L** na composição da escrita da sentença “A abelha faz mel”; não representa uma transição para a escrita alfabética, até porque, para a criança surda, a configuração de mão em **W** na composição do sinal de kombi, não é uma escrita, mas um ícone que pode ser desenhado; ou seja, esse registro corresponde ao registro de parte da configuração de mão que compõe visualmente a sentença que lhe foi apresentada em LIBRAS. Para a criança surda, o registro gráfico dos sinais próprios do alfabeto digital na composição de sua produção escrita é ainda um registro pictográfico; no entanto, o emprego dessas marcas corresponde a uma possibilidade descoberta pela criança surda de representação de sinais que ela reconhece como próprios de sua língua, e essa atitude deve ser computada como avanço, embora não corresponda, necessariamente, ao registro de marcas da escrita alfabética. A criança surda interpreta essas marcas como registro de movimentos próprios da língua de sinais.

O acompanhamento dos alunos da pesquisa em manifestações escritas com intervalo de um ano e dois meses, entre as produções coletadas na primeira e as colhidas na segunda fase da investigação permitiu que o caráter pictográfico da escrita do surdo se revelasse à pesquisadora como um atributo sólido na constituição dessa escrita. Em complemento a isso, o acompanhamento das produções escritas dos alunos da pesquisa após o ingresso desses no ensino fundamental foi determinante para confirmar que o padrão pictográfico da escrita do surdo tende a perdurar mesmo após o início do ensino sistematizado da escrita e a partir das primeiras manifestações de aquisição da escrita alfabética.

As suposições de Stumpf (2004) – referidas no segundo capítulo desse estudo – de que a criança surda, em suas primitivas tentativas de escrita, exhibe certa tendência a representar graficamente os movimentos próprios de sua língua, suscitaram a necessidade de se investigar produções resultantes de tentativas de escrita em crianças surdas que não tiveram contato com o sistema de Escrita Visual Direta dos Sinais (EVDS) para verificar se as manifestações referidas estão presentes também nessa população, já que as produções escritas analisadas pela pesquisadora foram realizadas por alunos aprendizes do sistema *sign writing*. Tal investigação foi assumida neste estudo, e as afirmações de Stumpf foram confirmadas.

Os dados dessa pesquisa apontam para um estabelecimento espontâneo, por parte da criança surda em processo inicial de aquisição da escrita, de uma relação entre sinais e representação icônica e entre fala e escrita alfabética. Esses dados sugerem que, para o surdo o registro gráfico dos movimentos próprios de sua língua gestual devem ser realizados por meio de símbolos icônicos, e não alfabéticos. Dessa maneira, a leitura dos sinais iconicamente registrados remeteria leitor surdo, usuário de língua de sinais, ao estabelecimento de uma relação direta entre o material lido e o significado correspondente em sua língua gestual.

O entendimento presente na abordagem histórico cultural de que a natureza do homem é moldada pela cultura é legitimado pelas manifestações lingüísticas da criança surda, quer em sua relação com a língua sinalizada, quer em sua relação com a escrita dessa língua. A língua de sinais, como conhecimento socialmente adquirido, é uma conquista arbitrária, portanto não é, em si, um componente da natureza do surdo; mas como aspecto fundamental da cultura surda, ela se torna de tal forma ligada à vida do aluno surdo, que suas primitivas manifestações escritas – por meio das quais se verifica a intensidade do registro icônico – e a tentativa de representação gráfica dos movimentos revelam-se como manifestações que

superam o caráter espontâneo, aproximando-se de uma manifestação própria da natureza do surdo.

Sobre a íntima relação da criança surda com línguas gestuais, os pais entrevistados na segunda etapa de investigação revelaram as iniciativas das próprias famílias de estabelecerem sinais domésticos capazes de atender à necessidade de interação lingüística com o filho surdo antes mesmo do acesso à LIBRAS e de seu aprendizado. As ações familiares de emprego de códigos gestuais domésticos põem em evidência a indiscutível importância das línguas gestuais na vida dos surdos e de seus familiares.

A constatação da maneira peculiar pela qual a criança surda atribui significado à escrita sugere a necessidade de se refletir sobre caminhos, não alternativos, mas complementares, que se apresentam para o seu ensino. Se a escrita é uma forma sofisticada de uso da língua que possibilita ao seu usuário o desenvolvimento de funções psíquicas que dificilmente seriam alcançadas por outra via, é coerente que se empreendam esforços para proporcionar ao surdo o aprendizado da escrita visual direta dos sinais (*sign writing*) como uma primeira língua escrita. Assim, da mesma forma como o surdo usuário de língua de sinais, se apóia em sua primeira língua para o aprendizado da língua majoritária de seu país, como segunda língua, o domínio de uma primeira língua escrita seria também, um facilitador para o aprendizado de uma segunda língua escrita.

A indicação do ensino da escrita visual direta dos sinais como primeira língua escrita do aluno surdo não desobriga a escola de surdos de envidar esforços para consolidar um ensino cada vez mais eficiente do sistema convencional de escrita. A comunidade surda brasileira está imersa em um mundo letrado em português escrito. O domínio dessa modalidade lingüística confere ao surdo brasileiro uma autonomia intelectual e social impossível de se alcançar por outra via.

As dificuldades enfrentadas por alunos surdos para o domínio da escrita alfabética são amplamente conhecidas e as razões para essas dificuldades são plenamente justificáveis. Representar pela escrita alfabética uma língua espaço-visual não é tarefa fácil. A relação direta entre o som e o símbolo escrito inexistente para o aluno surdo. As línguas de sinais não possuem relações estruturais com a escrita alfabética, que foi criada para a representação gráfica dos sons da fala. Dito de outro modo, transpor uma língua de modalidade visual-

especial para um sistema de escrita de um língua alfabética, que não mantém nenhuma relação estrutural com a língua-base, é um fenômeno que desafia, simultaneamente, as possibilidades de realização dos indivíduos surdos e a compreensão de educadores e pesquisadores. Não obstante, é preciso que esforços sempre renovados sejam empreendidos, no sentido de encontrar estratégias capazes de iluminar os caminhos da aprendizagem da escrita convencional por indivíduos surdos, que precisam e querem consolidar uma condição real de pessoas social e intelectualmente emancipadas. Nesse sentido, tomar como ponto de partida para esse ensino conhecimentos de um sistema de escrita específico de representação da língua de sinais, se apresenta como uma estratégia que precisa ser visitada.

Vale lembrar que, com referência à educação de indivíduos surdos, Vygotsky forneceu uma orientação bastante coerente e responsável ao sugerir a poliglossia, ou seja, a adoção de diferentes linguagens como estratégia para levar o surdo ao conhecimento. No atual momento da educação de alunos surdos, a escrita visual direta dos sinais se oferece como uma linguagem especialmente indicada para conduzi-los a um desejável desenvolvimento lingüístico, intelectual e social, cada vez mais completo.

Referências

- AZENHA, Maria da Graça. Imagens e letras: Ferreiro e Luria duas teorias psicogenéticas. São Paulo: Ática, 1997.
- AZENHA BAUTZER SANTOS, Maria da Graça. O grafismo infantil: processos e perspectivas. São Paulo: USP, 1991. (Dissertação de mestrado)
- BALLANTYNE, John; MARTIN, M. C.; MARTIN, Antony. Surdez. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- BEHARES, Luis Ernesto; PELUSO, Leonardo, A língua materna dos surdos. Revista Espaço. Rio de Janeiro: INES/MEC, março/1997.
- BEHARES, Luis E. Implicações neuropsicológicas dos recentes descobrimentos na aquisição da linguagem pela criança surda. *In*: MOURA, Maria Cecília de; LODI, Ana Cristina Balielo; PEREIRA, Maria Cristina da C. Língua de sinais e educação do surdo. Série Neuropsicologia. v. 3. São Paulo: TEC Art, 1993.
- BERRUENCOS, P. Cochlear implants: an international perspective Latin American Countries and Spain. *In*: Audiology. v. 39, 2000. p. 221-225.
- BEVILACQUA, Maria Cecília. A ética em programas de implante coclear em crianças. Boletim de Psicologia. São Paulo. v.11, n. 115, 2001. p. 169-176.
- BOHRER, Mauro Silva de Athayde. Triagem auditiva neonatal. Correios da SBP. Ano 8 – jul/ago/set/2002. p. 5-7.
- BOTELHO, Paula. Segredos e silêncios na educação dos surdos. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- BRITO NETO, Rubens Vuono de. Estudo dos resultados auditivos e da qualidade de vida em pacientes com implante coclear multicanal. Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2000. (Tese de doutorado)
- BROCHADO, Sônia Maria Dechandt. A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira. Assis: UNESP, 2003. (Tese de doutorado)
- CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando Cesar. Afabetização: Método Fônico. São Paulo: Memnon edições, 2002.
- CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkíria Duarte. Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira. São Paulo: Edusp, 2001.
- COSTA, Dóris Anita Freire. Lingüística e surdez: compreendendo a singularidade da produção escrita de sujeitos. Revista de Psicopedagogia. São Paulo. 20 (62), 2003. p. 94-106.
- FERNANDES, Sueli. Letramentos na educação bilíngüe para surdos. Curitiba, s/d. (mimeo)

FERNANDES, Sueli. Educação bilíngüe para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios. Curitiba: UFPR, 2003. (Tese de doutorado)

FERNANDES, Sueli. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. s/d. (mimeo)

FERNANDES, Sueli. Práticas de Letramento no contexto da educação bilíngüe para surdos. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2006. (mimeo)

FERNANDES, Sueli. Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações. Curitiba: SEED/SUED/DEE, s/d.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FREIRE, Alice Maria da Fonseca. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos. *In*: SKLIAR, Carlos (org.) Atualidade da educação bilíngüe para surdos. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1999. (vol.2)

GESUELI, Zilda M.; GÓES, Maria Cecília R. A língua de sinais na elaboração da criança surda sobre a escrita. Educação on line. www.educacaoonline.pro.br. Acesso em 04/06/05.

GÓES, Maria Cecília Rafael. Linguagem, surdez e educação. Campinas: Autores Associados, 1996.

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

GUARINELLO, Ana Cristina. O papel do outro na escrita do surdo. São Paulo: Plexus, 2007.

HARDY, Steven Thomas. Vygostky's contributions to mentally healthy deaf adults. Gallaudet University. Washington D. C. Acessado em 28/05/2005. <http://psych.hanover.edu/vygotsky/hardy.html>.

KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais na educação dos surdos. *In*: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (orgs.). A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

KNOX, Jane; KOZULIN, Alex. The vygotskian tradition in soviet psychological study of deaf children. *In*: MCCAGG, William; SIEGELBAUM, Lewis (orgs.). The disabled in the soviet union: past and present, teory and practice. Pittsburgh: University of Pittsburgh, 1989.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. *In*: Cadernos Cedes. n. 50, Campinas: 2000. p. 70-83.

- LANE, Harlan. A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.
- LEONTIEV, Alexandre Romanovich. O desenvolvimento do psiquismo humano. Lisboa: Horizonte Universitário, 1977.
- LICHTIG, Ida; MECCA, Fabiola F. D. N.; BARBOSA, Felipe; GOMES, Mariana. O implante coclear e a comunidade surda: desafio ou solução? Anais do II Seminário ATIID – Acessibilidade, TI e Inclusão Digital. São Paulo, 23-24/09/2003.
- LURIA, Alexander. Romanovich. Desenvolvimento cognitivo. São Paulo: Ícone Editora, 1990.
- LURIA, Alexander Romanovich. Curso de psicologia geral. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- LURIA, Alexander Romanovich. Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria. Porto alegre: Artes Médicas, 1987.
- LURIA, Alexander Romanovich. Psicologia experimental e desenvolvimento infantil. *In*: VYGOTSKY, Lev Semióvich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone Editora, 1998.
- LURIA, Alexander Romanovich; YUDOVICH, F. I. Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- MACHADO, Edna de Lourdes. Psicogênese da leitura e escrita na criança surda. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2000. (Tese de doutorado)
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.
- MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Leitura e produção de textos e a escola. Campinas: Mercado de Letras, 1994.
- MOURA, Maria Cecília de; LODI, Ana Claudia B.; HARRINSON, Kathryn M. P. História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. *In*: LOPES FILHO, Otacílio de C. Tratado de fonoaudiologia. São Paulo: Roca, 1997.
- MULHOLLAND, Ann M. (editor). Oral education today and tomorrow. Washington d.C: The Alexander Graham Bell association for the deaf 3417 volta place, n.w., 1980.
- NORONHA, Maria Helena de; RODRIGUES, Maria Helena. O deficiente da audição e a educação especial. Rio de Janeiro: Livraria José Olimpio Editora, 1974.
- PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara Koogan, 1978.
- QUADROS, Ronice Muller de. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

REIS, Vânia P. Ferreira. A linguagem e seus efeitos no desenvolvimento cognitivo e emocional da criança surda. *In: Revista Espaço*. INES/MEC, Rio de Janeiro, março/1997.

SÁ, Nídia Limeira de. Cultura, poder e educação de surdos. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SACKS, Oliver. Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1989.

SÁNCHEZ, Carlos M. La lengua escrita: esse esquivo objeto de la pedagogia para sordos y oyentes. *In: SCKLIAR, Carlos (org.) Atualidade da educação bilíngue para surdos*. (vol. 2) Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

SÁNCHEZ, Carlos M. La increíble y triste historia de la sordera. Caracas: Ceprosord impresion, 1990.

SCHAFF, Adam. Linguagem e conhecimento. Coimbra: Livraria Almedina, 1964.

SKLIAR, Carlos. (org.) Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.

SKLIAR, Carlos (org.) A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

SMITH, Frank. Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED - GT Alfabetização, Leitura e Escrita. Poços de Caldas, de 5 a 8 de outubro de 2003.

SOUZA, Maria Cristina. O acesso à língua de sinais como instrumento de interação social: uma tentativa de interpretação das experiências de vida dos instrutores surdos da ANPACIN antes e depois do domínio da LIBRAS. Maringá: UEM, 1999. (Monografia de especialização)

SOUZA, Maria Regina de. Que palavra que te falta? Linguística, educação e surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

STUMPF, Marianne Rossi. Transcrições de língua de sinais brasileira em signwriting. *In: LODI, Ana. Cláudia B.; HARRISON, Kathryn M. P.; CAMPOS, Sandra. R. L.; TESKE, Ottmar. (orgs.) Letramento e minorias*. Porto Alegre, Editora Mediação, 2003.

STUMPF, Marianne Rossi. Sistema signwriting: por uma escrita funcional para o surdo. *In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini. (orgs.) A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

TABITH JR., Alfredo; BARBIERI, Jane; PIMENTEL, Margareth C. S.; MARINI, Maria Clara B. Relações entre o desenvolvimento educacional e a etiologia da deficiência auditiva: estudo preliminar. Revista Distúrbios da Comunicação. São Paulo: EDUC, junho, 1994.

TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e alfabetização. São Paulo: Ed. Cortez, 2004.

UDEN, A. Van. A world of language for deaf children. Part I: basic principles: a maternal reflective method. Amsterdam: Swets; Zeitlinger B. V. 1977.

VALENTINE, C. B. A apropriação da leitura e escrita e os mecanismos cognitivos de sujeitos surdos na interação em rede telemática. Porto Alegre: Universidade Federal do R.G. do Sul, 1995. (Dissertação de mestrado)

VYGOTSKY, Lev Semióvich. Fundamentos de defectologia. *In*: Obras escogidas. Tomo v. Madrid: Visor Dis, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semióvich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semióvich; LURIA Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semióvich. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. Problemas del desarrollo de la psique. *In*: Obras escogidas. Tomo III. Madrid: Visor Dis, 2000.

Anexo 1

Entrevista dirigida aos pais dos participantes da pesquisa

- 1- Que idade tinha a criança quando a surdez foi percebida pela família e finalmente diagnosticada?
- 2- Como a família se comunicava com a criança antes da descoberta da surdez?
- 3- Como eram as respostas da criança a essas tentativas de comunicação?
- 4- Depois de diagnosticada a surdez, como os diferentes membros da família passaram a se comunicar com a criança? (houve mudanças nas estratégias de comunicação?)
- 5- Quanto tempo, após o diagnóstico da surdez, a família passou a ter contato com a língua de sinais?
- 6- Quantos na família aprenderam a LIBRAS?
- 7- Como a criança se comunica hoje com os diferentes membros da família?
- 8- Qual foi a importância da escola para o desenvolvimento da linguagem de seu filho?
- 9- O senhor (Sra.) percebeu mudanças no desenvolvimento intelectual (conhecimentos manifestados) por seu filho após o aprendizado da língua de sinais?
- 10- Como o senhor (sra.) classifica a fluência de seu filho em língua de sinais: ótima, boa, regular ou ruim?
- 11- E a fluência dos diferentes membros da família: ótima, boa, regular ou ruim?
- 12- Em casa a criança manuseia material escrito (livros, jornais, revistas, panfletos de compras, cartas, bilhetes, computador e outros), quais?
- 13- A família recorre ou já recorreu à escrita para se comunicar com a criança? E ao desenho?
- 14- E a criança, já tentou tornar mais clara uma informação por meio da escrita ou de desenhos, em situações de comunicação com a família?