

**UNESP – Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília**

ANNA PAOLA TORRIZI LEME

**A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA PELA CRIANÇA SURDA NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

MARÍLIA – 2010

**UNESP – Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília**

ANNA PAOLA TORRIZI LEME

**A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA PELA CRIANÇA SURDA NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, em Educação (Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira, linha 02 - Educação Especial no Brasil).
Orientador: Dr^a. Anna Augusta Sampaio de Oliveira

MARÍLIA - 2010

ANNA PAOLA TORRIZI LEME

**A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA PELA CRIANÇA SURDA NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, em Educação (Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira, linha 02 - Educação Especial no Brasil).

Orientador: Dr^a. Anna Augusta Sampaio de Oliveira

Membros componentes da banca examinadora:

1) Dr^a. Anna Augusta Sampaio de Oliveira (orientadora)

2) Dr^a. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (UFSCAR – São Carlos/SP)

3) Dr. Dagoberto Buim Arena (UNESP – Marília/SP)

Então escrever é o modo de quem tem a palavra como isca: a palavra pescando o que não é palavra. Quando essa não palavra morde a isca, alguma coisa se escreveu. Uma vez que se pescou a entrelinha, podia-se com alívio jogar a palavra fora. Mas aí cessa a analogia: a não palavra, ao morder a isca, se incorporou. O que se salva então é ler “distraidamente”.

Clarice Lispector

À minha mãe,
companheira querida
e incentivadora na realização
de todos os meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Aos professores e alunos que compartilharam comigo suas histórias e tornaram esse estudo possível.

À Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira pela amizade, compreensão, carinho e por sempre ter acreditado em mim.

Ao meu querido Hugo, que sempre esteve ao meu lado, mesmo nos momentos de mau-humor, desânimo e tristeza.

À querida amiga Dra. Claudia Regina Mosca Giroto, por me acolher em todos os momentos e, dividir comigo um pouquinho de tudo que eu quero ser.

Aos participantes titulares e suplentes, das bancas de qualificação e defesa, pelas valiosas contribuições que auxiliaram na concretização deste estudo: Dra. Cristina Broglia de Feitosa Lacerda, Dra. Stela Miller, Dr. Dagoberto Buim Arena, Dra. Maria Cecília Bonini Trenche e Dra. Suely Amaral Mello.

À minha querida amiga Carol, que está ao meu lado sempre, compartilhando e dividindo todos os momentos.

À Paula, amiga adorada, por me acolher em sua casa e me oferecer amizade, apoio carinhoso, confiança e força.

Ao meu querido Francisco, capaz de fazer desaparecer qualquer tristeza com seus olhinhos azuis.

À Kate Oliveira, pela amizade sincera e auxílio significativo nas transcrições das entrevistas.

Ao Fabiano José Colombo, que me acolheu com carinho e dividiu comigo todos os momentos dedicados a realização desse trabalho.

À Coordenadora Silmara Foganholo Salmazo, amiga querida, que me ajudou e me acolheu nos momentos de incerteza e dificuldade.

À Bárbara Cortela Pereira, pela velha e nova amizade, que os laços entre nós duas se tornem permanentes.

Às pedagogas Camila Santos Borges e Cassiana Ferrari De Brito, pelo apoio sincero, pela amizade e por dividirem comigo momentos importantes de aprendizagem nesse percurso.

À pedagoga Janaina Saraiva, pela efetiva colaboração nos momentos de coleta de dados.

Ao querido Ricardo Javaroni, que sempre se disponibilizou a auxiliar no que fosse necessário.

Aos queridos amigos Flávia e Luís, por caminharem junto comigo essa jornada.

À Fga. Marília Piazzzi Seno Gonçalves, fonoaudióloga da Secretaria Municipal de Educação, pela disponibilidade com que me auxiliou nos momentos iniciais deste trabalho.

Ao Prof. Álvaro Lança, pela disponibilidade e atenção na escrita do Abstract.

Ao Prof. Dr. Rony Farto Pereira, pela disponibilidade e competente revisão do texto.

À todos que passaram em minha vida e, fizeram parte de minha história, construindo quem sou hoje.

À minha primeira turma, por me ensinarem a ser professora, por me mostrarem o quanto ainda preciso aprender para responder a todos os porquês e as necessidades de aprendizagem de cada um e, mais do que isso, por me mostrarem o quanto amo e quero ensinar.

RESUMO

Para os autores da Teoria Histórico-Cultural, a constituição do sujeito é consolidada nas relações sociais, através dos processos de mediação instrumental e simbólica. Assim, a comunicação com o outro configura e estabelece a apropriação de signos e significados utilizados pelo homem. No entanto, a comunicação não se restringe a uma única forma ideal/padrão, mas se estende àquela que é utilizada com sentido e funcionalidade na comunidade e na qual o sujeito está inserido. Dessa maneira, a língua de sinais é a língua empregada pelos surdos, responsável e favorecedora quanto ao acesso e apropriação de linguagem, conseqüentemente ao desenvolvimento psíquico, à apropriação da linguagem escrita, bem como ao contato com a língua majoritária de seu grupo social. Pode-se compreender, nesse contexto, a linguagem escrita como importante instrumento de representação e apropriação de signos e significados socialmente constituídos, sendo este um instrumento cultural complexo e essencial para a formação do homem. Por essa premissa, o presente estudo foi desenvolvido com o objetivo de investigar os processos de ensino da linguagem escrita para crianças surdas de um município do Estado de São Paulo, incluídas no Ensino Fundamental – ciclo I. A metodologia compreendeu entrevistas individuais com três professores e seus respectivos alunos surdos e, ainda, a análise de atividades textuais produzidas por essas crianças, ao longo do ano letivo. Como resultado dos dados, pôde-se apontar, quanto aos professores, as dificuldades em lidar com a inserção e o trabalho a ser realizado, referente à escrita, com as crianças surdas em sala regular; e, no que concerne às crianças, por se tratar de 3 casos diferentes e bastante específicos, há aspectos particulares a serem observados, porém o que se pode afirmar, em relação ao processo de cada criança e, inclusive, à sua percepção, é a necessidade da constituição da língua para que a apropriação da linguagem escrita se dê de forma significativa e em toda sua dimensão semiótica, uma vez que os dados apontam melhores condições em crianças que puderam partilhar uma língua com sua professora, principal mediadora do processo de escrita, seja a língua de sinais, seja a linguagem oral sustentada pela leitura oro-facial. Enfim, o que podemos enfatizar, com segurança, é a necessidade de uma língua compartilhada.

Palavras-chave: Linguagem; Apropriação de escrita; Linguagem escrita; Escrita do surdo; Língua de sinais; Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

For the authors of the Cultural-Historical Theory, the constitution of the subject is consolidated in social relations, through the processes of instrumental and symbolic mediation. Thus, communication with others sets and establishes the appropriation of signs and meanings used by man. However, communication is not restricted to a single ideal form/pattern, but extends to what is used with meaning and function in the community and in which the subject is inserted. Thus, sign language is the language used by the deaf, responsible and favorable in regards to access and ownership of language, therefore to the psychological development, the appropriation of the written language, as well as the contact with the major language of their social group. It can be understood, in this context, the written language as an important instrument of representation and appropriation of signs and meanings socially constituted, which is a complex cultural tool and essential for the formation of man. On this premise, the present study was carried out to investigate the processes of teaching written language to deaf children in a city of São Paulo State, included in the elementary school - cycle I. The methodology included individual interviews with three teachers and their deaf students, also the analysis of textual activities produced by these children throughout the school year. As a result of the data, it might be pointed out, regarding the teachers, the difficulties in dealing with the insertion and the writing work to be performed with deaf children in a standard room, and, regarding the children, because it is about 3 different and very specific cases, there are special aspects to be observed, but what can be said in relation to the process of each child and even to their perception, is the need to establish the language for the significant beginning of writing and in all its semiotic dimension, since the data indicate better conditions for children who might share a language with their teacher, the principal mediator of the process of writing, whether sign language or spoken language supported by the oral-facial reading. Finally, we can certainly point out the need for a shared language.

Keywords: Language; Writing appropriation; Written language; Deaf's Writing; Sign language; Cultural-Historical Theory.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. A importância do desenvolvimento da linguagem para a constituição do sujeito	14
1.1. Desenvolvimento da linguagem e suas implicações no desenvolvimento infantil.....	27
1.2. Desenvolvimento da linguagem em crianças surdas e suas implicações no desenvolvimento	31
2. Interferências da linguagem no processo de apropriação da escrita	44
2.1. Processo de apropriação de escrita pelas crianças surdas.....	54
3. Percurso metodológico	67
3.1. Escolha dos participantes.....	68
3.2. Materiais utilizados	71
3.3. Escolha dos procedimentos metodológicos	72
3.3.1. A coleta de dados	72
3.3.2. A análise de dados	73
4. Resultados e discussão	74
4.1. Apresentação e discussão do primeiro caso – Professor P1 e criança C1	75
4.2. Apresentação e discussão do segundo caso – Professor P2 e criança C2.....	90
4.3. Apresentação e discussão do terceiro caso – Professor P3 e criança C3	108
Conclusão	123
Referências	Erro! Indicador não definido. 9
Apêndices	Erro! Indicador não definido. 34

Os três porquinhos

sem intervenção

Era uma vez porquinhos que moravam com a mãe.

Um dia acordou e levantou, foi tomar leite. A mãe falou os três porquinhos compra uma colcha de comitas porquinhos falou tar tamos lá a cidade.

Os porquinhos falou eu vou lá o lobo foi os três porquinhos não quer comprar. Ele colocou terra, prata, e teve medo de carraça dar dinheiro ele pegou o dinheiro.

E com o dinheiro que o lobo pegou meu dinheiro. Eu vou na casa da mãe minha mãe falou não tem problema filho.

O porquinho não mediu e fez casa de palha o lobo destruiu.

Um dia porquinho se eu te achamos minha casa os porquinhos falou o lobo destruiu.

Eu gostei esta casa o lobo sopra, sopra, sopra. Ele não quebrou porque esta casa é papa.

Um dia a mãe atou esta casa e ficou feliz com os três porquinhos.

Ao longo dos últimos anos, tenho direcionado meus estudos, no campo do ensino e aprendizagem, para as questões relacionadas à apropriação da linguagem escrita, particularmente quanto ao ensino da escrita na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, quais dificuldades podem emergir nesse processo tão complexo referente ao ensino e à aprendizagem, e de que forma a prática pedagógica é ou pode ser dirigida, no que diz respeito à alfabetização dos primeiros anos escolares, tanto à compreensão de questões que permeiam esse processo, quanto à proposição de caminhos metodológicos que viabilizem a apropriação da escrita.

O interesse pelas questões educacionais surgiu no Curso de Fonoaudiologia, mais precisamente durante os estágios de Fonoaudiologia Educacional, em que o objetivo era a realização do maior número de triagens nas Escolas Municipais de Educação Infantil para posterior encaminhamento fonoaudiológico. Nesse processo, eu me via obrigada a fazer avaliações reducionistas e desprovidas de qualquer sentido e interação social, as quais apenas confirmavam rótulos já impostos à criança e um aumento relevante do número de “pacientes” em listas de espera. Na época, entendi que o Curso de Fonoaudiologia não me daria respaldo teórico ou prático para compreender as questões educacionais, momento em que decidi cursar Pedagogia, como um modo de aprofundar as questões que permeiam o âmbito escolar. E foi no curso de Pedagogia da UNESP/Marília, que compreendi a importância do processo de apropriação de escrita, na formação e no desenvolvimento humano, resignificando minha formação inicial, mais voltada para o contexto clínico e orgânico.

Assim, todos os meus estudos foram direcionados ao âmbito de apropriação de escrita, sobretudo quanto aos aspectos atinentes às questões de ensino e a queixas de seus problemas, entendendo que, na grande maioria dos casos, as dificuldades apontadas nos alunos englobam processos sociais muito mais complexos, que vão desde o sistema social e escolar até as concepções educacionais dos profissionais envolvidos e as condições familiares.

Comecei, por conseguinte, a participar como fonoaudióloga colaboradora de um projeto bilíngue desenvolvido pelo Núcleo de Ensino da UNESP/Marília, sob a orientação das professoras Claudia Regina Mosca Giroto e Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins. Apesar de atender às crianças como fonoaudióloga, participava dos

atendimentos pedagógicos e das aulas de LIBRAS voltadas às crianças e seus familiares, de sorte que pude vivenciar as mudanças em todos os aspectos do desenvolvimento dessas crianças, as quais passaram a interagir com o meio e com seus familiares, apropriando-se de diversos aspectos referentes à linguagem e dos processos iniciais da escrita, com o apoio na língua de sinais.

Passei a compreender as relações de linguagem, língua e linguagem escrita sob outra perspectiva, atendendo às crianças que chegaram ao Centro de Estudos da Educação da Saúde – CEES – UNESP/Marília com processos comunicativos e interacionais precários, ou seja, com graves comprometimentos na apropriação de linguagem pela ausência de um meio comunicativo compartilhado e, conseqüentemente, com muitas dificuldades no que concerne à escrita.

O fato de estar em constante contato com os professores dessas crianças e os pais trouxe muitas inquietações, dúvidas e questionamentos a respeito do processo de apropriação de escrita, por parte desses alunos.

Desse modo, pelo fato de direcionar minhas pesquisas à apropriação de escrita; de me deparar, ainda hoje, com crianças que, por diferentes motivos, passam anos em salas de aula sem minimamente conseguir entender “pra que escrever”; de discutir e vivenciar, em ambientes acadêmicos ou escolares, a atribuição indiscriminada de rótulos, os pré-conceitos passados de um ano para o outro, sem que ninguém tome providências reais, portanto, questões relativas à inclusão e, conseqüentemente, acerca da educação inclusiva, motivaram a realização do presente estudo, por ocasião de meu ingresso no Mestrado, também no Programa de Pós-Graduação em Educação, da UNESP/Marília.

Este estudo, pois, é resultado de muitas inquietações, incômodos e pelo interesse em propor caminhos a respeito do ensino das crianças com surdez, incluídas nas escolas de ensino regular.

A discussão das questões de ensino, referentes à apropriação de escrita por alunos surdos, é compartilhada por vários pesquisadores como Balieiro e Gallo (2003), Dorziat (1995; 2004), Góes (1999), Guarinello (2007), Lacerda (1996; 2006), Lodi (2005), Quadros (1997), Silva (2001), Souza (2000), entre outros, como também de professores atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental, os quais são os principais responsáveis no processo de apropriação da linguagem escrita pelo aluno surdo.

O objetivo geral da pesquisa foi investigar os processos de ensino da linguagem escrita para crianças surdas de um município do interior do Estado de São Paulo, visando a compreender como é conduzido o ensino da linguagem escrita para as crianças surdas incluídas nas séries iniciais do Ensino Fundamental regular.

Para cumprir essa meta, o primeiro capítulo é caracterizado pela discussão da apropriação de linguagem na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, compreendida como constitutiva do sujeito, resultado das relações sociais entre o homem e o meio em que vive. Esta é abordada, assim, em sua maneira mais ampla, pela qual os indivíduos se apropriam de todos os objetos, signos e sentidos constituídos historicamente por meio da linguagem.

O segundo capítulo é marcado pelos processos sobre a linguagem e a apropriação da linguagem escrita, suas relações e consequências para o desenvolvimento humano. A linguagem escrita é discutida como um importante instrumento de representação e apropriação de signos e significados sociais, representante das relações humanas, portanto, indica o modo de cada um atuar e refletir sobre a linguagem.

O terceiro capítulo se refere à descrição do percurso metodológico realizado neste estudo, revelando as circunstâncias que determinaram como tal trabalho foi conduzido.

No quarto capítulo, são enfatizados o discurso e as concepções do professor, a materialização de suas práticas, nas produções textuais de seus alunos, bem como os relatos dos alunos, de sorte a revelar as práticas pedagógicas de ensino.

Na última parte deste trabalho são realizadas algumas considerações a partir das particularidades de cada caso e algumas possibilidades de constituição de uma prática pedagógica que atenda às necessidades para o aprendizado da linguagem escrita pela criança surda.

2ª versão do texto: se eu fosse criar
o mundo, como criaria?

1ª dia falaria com a luz, água
e moradia e para as pedras, arvores,
homens e mulheres com uns entes, flores,
estupendas falaria mais arvores, insetos,
animais, camurças, anfíbios e répteis,
manipular o sol.
2ª dia não teria salinidade matamente
e também não teria raios e brisas.
3ª dia meu mundo quadrado cheio de
pag oves maravilhosos.
4ª dia no meu mundo teria menos
torrelhas e mais pag.

1. A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM PARA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

Atualmente, muitas são as discussões acerca dos caminhos que devem permear todo o processo educacional de uma criança, tanto em relação a aspectos informais quanto formais, porém, apesar da supervalorização do uso de práticas pedagógicas com características opostas às tradicionais, a realidade evidencia a sua falta de concretude.

Nesse sentido, o presente capítulo tem como objetivo apresentar e explicitar alguns dos conceitos mais importantes da Perspectiva Histórico-Cultural e suas contribuições para o desenvolvimento e formação da criança como um indivíduo constituído historicamente.

A esse respeito, Vygotsky¹ (1935) enfatiza que a linguagem foi criada ao longo de todo o desenvolvimento histórico da humanidade, e é com o auxílio desse recurso que a criança pode se comunicar com as pessoas que a rodeiam, por meio da linguagem, que se manifesta com uma função social, que, com o passar do tempo e de forma gradual, é utilizada para o desenvolvimento de seus processos internos. Portanto, a linguagem, além de ser um meio de comunicação resultado do desenvolvimento humano e social, é primordial para o desenvolvimento e regulação dos processos internos próprios da criança.

Na Perspectiva Histórico-Cultural, a cultura é produto da vida social e da atividade social do homem. Portanto, todas as funções psicológicas superiores não são formadas unicamente pela integridade do organismo biológico, mas se fundamentam, essencialmente, nos processos e relações sociais.

Luria (1988) afirma que o homem não se constitui como produto do meio social, porém, como agente ativo nos processos de criação desse meio. Nesse processo, os meios socialmente estruturados disponibilizam instrumentos para que o homem possa se organizar no ambiente em que vive. Um dos instrumentos de importância fundamental para a constituição do ser humano é a linguagem, essencial para a organização e desenvolvimento do pensamento.

Todos os instrumentos que o homem emprega em seu ambiente e seu próprio comportamento foram atribuídos e aperfeiçoados ao longo do desenvolvimento da

¹ Há inúmeras variações em relação à escrita do nome Vygotsky. Em textos de autores diferentes e até mesmo do próprio autor, o nome aparece com grafias distintas; algumas das variações encontradas foram: Vigotskii, Vygotsky, Vigotski, Vygotski. Para este trabalho, será adotada sempre a forma Vygotsky, por ter sido uma das mais frequentes nos textos estudados para a elaboração deste estudo.

humanidade. E, nesse sentido, a linguagem carrega consigo conceitos generalizados de todo esse conhecimento.

A linguagem é sentido e significação, e deve sempre estar atrelada aos aspectos discursivos. Assim:

A linguagem traz consigo o saber, os valores, as normas de conduta, as experiências organizadas pelos antepassados, participando desde o nascimento, no processo de formação do psiquismo. (LACERDA, p. 62, 1996).

Dessa forma, a linguagem tem papel primordial na apropriação e na construção de conceitos. Inicialmente, ocorre a formação de conceito e, pela intermediação do outro, mais tarde passa a ter representação de símbolo, quando o objeto real não é mais necessário para o estabelecimento de sentido. Primeiro, entende-se qual a funcionalidade de determinado instrumento, perpassando a construção dos conceitos.

Para entender o fenômeno da linguagem, é indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam à mesma comunidade linguística e a uma comunidade claramente organizada (BAKHTIN, 1990).

Bakhtin (1990, p.70) ressalta, ainda:

É indispensável que estes dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação social imediata, quer dizer, que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem definido. É apenas sobre este terreno que a troca linguística se torna possível.

Um determinado sistema de signos é compartilhado pelos membros de uma mesma comunidade cultural, e a língua exerce a função de interação comunicativa entre os mesmos. Esses signos possuem significados mais ou menos comuns a todos os membros dessa comunidade, no entanto, podem ter sentidos diversos para cada pessoa, dependendo das relações experienciadas por este com o meio (LACERDA, 1996).

Para Bakhtin (1990), de acordo com o contexto e vivências particulares, os sentidos serão diferentes, mantendo a unicidade dos significados.

O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis, quanto contextos possíveis. (BAKHTIN, 1990, p. 106).

Entende-se, por conseguinte, que a linguagem instrumentaliza o pensamento, ao fornecer conceitos e formas de organização do real, constituindo a mediação entre o sujeito e os objetos do conhecimento e envolvendo significados e sentidos.

É pela linguagem e na linguagem que se podem construir conhecimentos. É aquilo que é dito, comentado, pensado pelo indivíduo e pelo outro, nas diferentes situações, que faz com que conceitos sejam generalizados, sejam relacionados, gerando um processo de construção de conceitos que vão inferir de maneira contundente nas novas experiências que este indivíduo venha a ter. Ele se transforma através desses conhecimentos construídos, transforma seu modo de lidar com o mundo e com a cultura e essas experiências geram outras num “continuum” de transformações e desenvolvimento. (LACERDA, 1996, p. 63).

Conforme Vygotsky (1997), o desenvolvimento da linguagem aparece na criança como meio comunicativo, sob a influência das pessoas que a rodeiam e dos vínculos estabelecidos com elas e, conseqüentemente, com o meio social no qual estão inseridos.

Desde o nascimento, as crianças estão em constante contato com os adultos, e estes atuam como mediadores entre a criança e o mundo que a cerca. A infância é a fase mais importante do desenvolvimento humano e, de acordo com Mukhina, o ensino “na infância exerce uma influência mais poderosa no desenvolvimento das qualidades psíquicas do que o ensino na idade adulta” (1996, p.43).

É nessa fase que a criança deve estar ter a oportunidade de vivenciar diferentes experiências, sempre mediadas por outro indivíduo mais experiente, como o adulto ou crianças mais velhas. Essa autora defende o princípio de que:

A experiência social é a fonte do desenvolvimento psíquico da criança; é daí, com o adulto como mediador, que a criança recebe o material com que são construídas as qualidades psíquicas e as propriedades de sua personalidade. (MUKHINA, 1996, p.43).

Dentre as condições essenciais para o desenvolvimento da criança, destacam-se duas: os fatores biológicos, que envolvem todas as estruturas do sistema nervoso, e os fatores sociais, que variam de acordo com a sociedade em que os indivíduos nascem e crescem.

Assim, o desenvolvimento humano se divide entre ontogenético e filogenético. O desenvolvimento filogenético refere-se à constituição humana, em seu caráter de gênero e espécie, quanto ao aparato biológico, enquanto o desenvolvimento ontogenético constitui todo o processo de desenvolvimento por que a mente humana passou, desde a antiguidade até os dias atuais, e sua capacidade de aprender e acumular conhecimentos, constituindo-se como é hoje, sendo essa evolução a responsável pela nossa capacidade de apropriação de todos os conhecimentos construídos historicamente pela humanidade. (LEONTIEV, 1978).

As sociedades humanas atuais são construções do próprio homem, realizadas por meio de sua evolução tanto no âmbito da filogênese quanto da ontogênese, sendo que o desenvolvimento de suas capacidades psíquicas está ligado principalmente a ontogenia, a cultura e ao meio social ao qual o indivíduo está inserido. “Ou seja, para ser homem são necessárias uma constituição do cérebro, condições de vida e educação bem definidas” (MUKHINA, 1996, p.39).

Não há dúvidas quanto à relevância da ontogênese para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (formação do pensamento, da linguagem racional, da memória lógica, da atenção voluntária etc.), as quais resultam do desenvolvimento histórico como ser social. E é por meio da vida social coletiva que se elaboram e se desenvolvem todas as formas superiores de atividade intelectual específicas do ser humano.

A organização e estruturação das formas superiores de pensamento se realizam no processo de desenvolvimento social da criança, nas relações com seu meio social circundante. (LURIA, 1978).

Esse processo de organização e estruturação está, rigorosamente, subordinado às mesmas regularidades, ou seja, cada função psíquica aparece duas vezes no desenvolvimento da criança; primeiro, como função da conduta coletiva, como maneira de colaboração e interação, como meio de adaptação social, caracterizado pela categoria interpsicológica; segundo, como modo de conduta individual da criança, como meio de adaptação pessoal, como processo interior da conduta, caracterizado pela categoria intrapsicológica. (VYGOTSKY, 1988).

Esse processo de transformação é consolidado nas relações sociais, contudo, este ocorre por meio de avanços, crises e involuções, para que as formas coletivas de colaboração evoluam para as formas individuais de conduta, caracterizando o princípio da formação das funções psíquicas superiores. (LEONTIEV, 1988).

O desenvolvimento do homem acontece, pois, nas interações que ocorrem no ambiente no qual está inserido; assim, o homem é um ser ativo na construção do seu desenvolvimento, bem como esse ambiente também é dinâmico e mutável, onde o homem é capaz de “[...] adaptar esse ambiente a suas necessidades, a transformar esse ambiente com as ferramentas e o esforço coletivo” (MUKHINA, 1996, p.40).

A criança, em contato com a herança cultural constituída ao longo do desenvolvimento da humanidade, formada por construções e transformações do meio social, com a mediação continua do adulto, é capaz de se desenvolver.

A criança, ao observar e participar de experiências com os adultos, ao manipular e utilizar os objetos, começa a internalizar essas ações por meio dessas ações práticas externas. A apropriação das características especificamente humanas provoca sua interiorização e determina o desenvolvimento da criança e, ao passo que ela se desenvolve, novas ações são internalizadas, incorporando, superando e ou completando ações anteriores. (LEONTIEV, 1988).

A apropriação e internalização das ações humanas pelas crianças pressupõem alguns fatores fundamentais, entre os quais a questão da necessidade e da atividade principal. Para que uma criança se envolva em uma ação e essa ação faça sentido, o fator principal é a necessidade, o interesse dessa atividade pela criança. Concomitantemente, a ação, para ser atraente e surtir interesse, precisa estar dentro das atividades principais da criança, sendo que essas atividades variam de acordo com a idade e os estímulos vivenciados durante seu desenvolvimento. (LEONTIEV, 1988).

A atividade principal é aquela com a qual a criança está mais ligada em determinado momento e com a qual a criança, ao realizá-la, se desenvolve. No início, a atividade principal da criança está ligada à interação com o outro; em seguida, esse interesse se transfere para a ação com os objetos, passando para a brincadeira e o jogo. Apesar dessa mudança de foco, todas as atividades possuem uma ligação direta com a figura do outro. (LEONTIEV, 1988).

Leontiev (1988) explica o conceito de atividade principal como aquela que governa, em determinada fase de desenvolvimento, as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, porém, não é caracterizada pela atividade mais realizada pela criança, mas que, quando realizada, melhor promove o desenvolvimento.

Das diferentes atividades executadas pela criança, durante a infância, algumas representam o papel principal no desenvolvimento e outras, um papel subsidiário, mas cada fase possui um determinado tipo de atividade pela qual a criança mais aprende, mais se desenvolve. (LEONTIEV, 1988).

A ocorrência das atividades principais possui um conteúdo preciso e certa sequência no tempo, ligada à idade da criança; não obstante, o conteúdo e a forma como os estágios se dão dependem diretamente das condições concretas nas quais ocorre o desenvolvimento.

Para compreender melhor o desenvolvimento psíquico da criança, é necessário entender o desenvolvimento de atividade principal e o modo como essas atividades se constituem, nas condições concretas na vida da criança.

Dessa maneira, é possível elucidar qual é o papel exercido pelas condições externas, bem como as potencialidades que a criança possui. Ao analisar o conteúdo dentro da própria atividade em desenvolvimento, é possível compreender adequadamente a função condutora da educação e da criação, diante da realidade, o que é determinante para o desenvolvimento de sua psique e consciência.

Portanto, apesar de as atividades acontecerem com certo caráter periódico no desenvolvimento da psique da criança, o conteúdo a ser explorado em cada atividade se relaciona às condições históricas concretas nas quais o desenvolvimento se efetiva, em cada criança.

Diante de tais afirmações e descobertas relativas ao desenvolvimento infantil, fica claro ser a infância uma fase de extrema importância, pois nela são construídos os conceitos e os conhecimentos necessários para toda a vida; é o alicerce tanto biológico quanto sociológico e cultural para a vida do homem em sociedade, sendo na infância que a criança começa sua jornada de apropriação da cultura humana.

As capacidades de linguagem, pensamento e cultura não se desenvolvem de maneira automática, não se compõem apenas de funções biológicas, mas também e, de forma essencial, têm origem social e histórica, transmitidas de uma geração para outra. (VYGOTSKY, 1988).

E essa aprendizagem, segundo Leontiev (1988), inicia-se nas relações sociais estabelecidas com o mundo que cerca a criança, que é formado por dois grupos: um deles, pelas pessoas mais próximas da criança, predominantemente caracterizado pela família, e o segundo grupo, que engloba o resto do mundo, o qual é determinado pelas relações estabelecidas no primeiro grupo descrito.

Ainda para esse autor, durante o desenvolvimento da consciência do mundo objetivo, a criança tenta integrar uma relação ativa com as coisas que lhe são acessíveis e também com o mundo mais amplo, esforçando-se, nesse caso, para interagir com o adulto. “Uma criança que domina o mundo que a cerca é a criança que se esforça para agir nesse mundo” (LEONTIEV, 1988, p.120).

As atuações vivenciadas no cotidiano de uma criança podem ser visualizadas antes mesmo do ingresso na escola, pois a criança já interage de forma ativa no meio social circundado pelos próprios familiares, o que pressupõe a participação ativa na vida, desde os primeiros contatos com o mundo, momentos, estes que estimulam o desenvolvimento da comunicação, da linguagem e da consciência.

Com o ingresso da criança no ambiente escolar, a atuação e a interação social são intensificadas, sobretudo por assumir novos papéis na sociedade, novas responsabilidades, manifestando-se novas relações com o mundo social que a rodeia e, portanto, novos desenvolvimentos são desencadeados. “A organização da coletividade infantil se transforma em um processo educativo que ajuda a criança a tomar em consciência de que é parte orgânica da sociedade dos adultos” (VYGOTSKY, 1997, p. 127, tradução nossa).

Tais funções estabelecidas socialmente, caracterizadas pelo aumento significativo das relações da criança, possuem papel primordial na constituição de suas funções e papéis sociais, o que caracteriza o conteúdo de sua vida futura.

A forma como as relações são estabelecidas entre os indivíduos e o mundo e a situação ocupada nessas relações são decisivas para o estabelecimento de novos significados e sentidos, fator responsável pelas mudanças no caráter psíquico da criança. Nesse sentido, ao dar continuidade e intensificação aos processos culturais, a escola desempenha papel fundamental para o desenvolvimento da vida psíquica dos indivíduos.

O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida. (LEONTIEV, 1988, p.63).

Na infância, a interação com o outro tem o papel de mediador entre a criança e o mundo. E, de acordo com o crescimento e desenvolvimento da criança, esses

processos, antes dependentes da intermediação do outro, passam a ser executados nas próprias crianças, ocorrendo a interiorização de todo o aprendizado apropriado por meio da linguagem. “A criança carece de um comportamento humano, carece das qualidades psíquicas que caracterizam o homem” (MUKHINA, 1995, p.39).

Cada geração deixa suas experiências, conhecimentos, aptidões, qualidades psíquicas e cada geração sucessiva recebe essa herança da cultura desenvolvida que, como explicitado, pode ser material ou social. As crianças, pouco a pouco, apropriam-se de toda a cultura humana desenvolvida, em um processo que não acontece de forma espontânea, mas é preciso que se efetive na interação com o outro.

Não há possibilidade de que a criança, por meio de propriedades naturais/orgânicas, desenvolva qualquer qualidade psíquica (formação do pensamento, linguagem racional, memória etc.) por si mesma. De forma alguma seria possível alguém aprender a ler, escrever, se apropriar de uma língua e contar sem o auxílio do outro. É preciso possuir as condições para que, por intermédio do outro, possa formar qualidades que são desenvolvidas, unicamente, pela herança cultural.

A integridade biológica da criança é imprescindível para o desenvolvimento psíquico, mas esse fator não determina a qualidade psíquica dessa criança, e sim as condições de vida e educação sob a influência das experiências sociais.

Assim, pois, o desenvolvimento psíquico evolutivo da criança, dependente da assimilação da experiência social, tem, simultaneamente, uma profunda base orgânica que cria, por um lado, as premissas indispensáveis para o desenvolvimento e que, por outro lado, sofre mudanças substanciais sob a influência das peculiaridades de funcionamento dos correspondentes sistemas funcionais, que realizam uns ou outros tipos de atividade infantil. (ZAPORÓZHETS, 1987, p.240, tradução nossa).

Ao se apropriar de toda experiência cultural e social, a criança passa a manipular corretamente os objetos, desenvolve a capacidade de se comunicar, age de acordo com as regras, lembra, pensa etc. Mais do que considerar todo esse processo pelo desenvolvimento de características isoladas, é preciso entender que somente dessa forma a criança finalmente se constituirá como ser humano.

Por conseguinte, a relação que existe entre a criança e seu entorno² deve ser tomada como indispensável em seu desenvolvimento, e essa relação se mantém em constante mudança de acordo com seu crescimento, incluindo a expansão do entorno e, conseqüentemente, o aumento das relações sociais. Um fator que não deve ser esquecido é que o entorno não pode ser considerado uma entidade estática e periférica, em relação ao desenvolvimento, mas sim dinâmica e mutável (VYGOTSKY, 1935).

Não há um padrão absoluto, quando se trata do entorno, de sorte que, para entendê-lo melhor, deve-se investigar a relação da criança com o meio no qual está inserida. Alguns autores mencionam a ampliação do entorno de acordo com o aumento da idade, mas o fato é que, com o desenvolvimento, as relações com o meio se modificam. Portanto, mesmo em condições ambientais iguais, cada indivíduo reage e experimenta as situações de maneiras diferentes, independentemente de sua idade.

O entorno desempenha papel essencial no desenvolvimento do homem, incidindo diretamente em sua formação, em seu processo de humanização. A princípio, a criança inicia seu desenvolvimento com traços rudimentares/primitivos, mas o contato direto de reciprocidade com o outro mais experiente modifica, aos poucos, as formas primárias de determinado conhecimento, em sua forma final, não é um processo que ocorre de uma hora para outra, mas sim com ajustes, resultado da mediação do outro.

Para Vygotsky (1935), o entorno no qual a criança vive deve constituir a fonte de todos os traços especificamente humanos, para o desenvolvimento da criança e sua formação como ser social e, se as crianças estiverem impedidas ou impossibilitadas, por qualquer razão, de interagir e atuar no ambiente que a rodeia, não significa que elas deixam de se desenvolver. Significa que essas crianças se desenvolvem de maneira bastante peculiar, muito lenta, e nunca alcançam o mesmo nível, se comparadas com crianças envoltas em um entorno ideal, ou seja, que lhe ofereça, de acordo com todo o exposto, todas as possibilidades de desenvolvimento, pensando nas relações estabelecidas com o outro e com toda a cultura construída ao longo da humanidade.

² Esse termo foi utilizado por Vygotsky em uma conferência, no ano de 1935, sendo compreendido neste estudo como o meio que envolve e estabelece as relações com a criança, durante seu desenvolvimento.

Assim, por meio da interação com o outro, baseada no sistema dado culturalmente pelos significantes/significados estabelecidos pelo desenvolvimento da humanidade, a criança desenvolve relações intrapsíquicas, bem como as qualidades fundamentais de sua personalidade humana, formada ao longo do percurso do conhecimento e aprendizagem do processo histórico-cultural, que corresponde às exigências da sociedade em que a criança vive e cresce.

Yarochevsky (1989) descreve o desenvolvimento psíquico como não sendo outra coisa senão um processo de imersão na cultura humana, que se concretiza pela convivência da criança com os outros indivíduos, o que proporciona a apropriação dos instrumentos e signos da cultura.

Toda a aprendizagem a ser adquirida pelo sujeito não se faz naturalmente, sem interferências ou por ações passivas, mas sim por meio de uma cautelosa investigação para a intermediação, a partir do que o indivíduo já sabe – Zona de Desenvolvimento Efetivo/Ação – e do que ela está aprendendo e consegue realizar com algum tipo de apoio – Zona de Desenvolvimento Próxima/Potencial.

As funções psíquicas superiores não podem ser caracterizadas pela soma mecânica de elementos isolados, a somatória das partes. Para o desenvolvimento pleno do pensamento, é necessário, em primeiro plano, o significado do todo, que possui propriedades particulares e determina as propriedades e funções das partes que o integram. O desenvolvimento do todo e das partes acontece de modo simultâneo e conjunto (VYGOTSKY, 2000).

Toda forma superior de conduta é impossível sem as inferiores, mas a existência das inferiores ou acessórias não esgotam a essência da superior. (VYGOTSKY, 2000, p.119).

As funções psicológicas superiores distinguem os seres humanos dos animais. O homem diferenciou-se qualitativa e radicalmente de todos os animais, mesmo se comparado às espécies mais desenvolvidas.

Leontiev (1978) traz a ideia da ciência progressiva, de que o homem é um ser de natureza social, porém tudo que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, na imersão da cultura criada pela humanidade.

Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no

decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. (LEONTIEV, 1978, p.267).

Isso significa que o homem nasce e se desenvolve de acordo com as propriedades biológicas herdadas; no entanto, o fazer-se ser humano só ocorrerá de acordo com o estabelecimento das relações históricas e culturais com o outro.

É importante que não haja dúvidas de que

[...] as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade; este é doravante movido por outras forças que não as leis da variação e da hereditariedade biológicas. (LEONTIEV, 1978, p. 264).

Conforme Luria (1978), se uma vida inteligente visitasse nosso planeta e lhe fosse dada a tarefa de descrever as atividades físicas, mentais e estéticas, as qualidades morais e os traços de comportamento de homens de classes ou camadas sociais diferentes, incluindo distintos países e regiões, com certeza constataria que não se trata da mesma espécie, tamanhas as desigualdades e diferenças, em termos de apropriação cultural.

As relações humanas e a vivência de toda a cultura socialmente formada têm papel essencial na formação do sujeito, pois é por meio desse processo que é facultado ao indivíduo condições para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, constituindo-se como ser humano.

Ao nascer, a criança se depara com toda a cultura criada pelas gerações anteriores. E esta deve ser apresentada, para que haja a apropriação de toda essa riqueza, ligada ao desenvolvimento de aptidões exclusivamente humanas, as quais não poderiam ser reproduzidas sozinhas, sendo sempre necessária a intermediação do outro.

Nessa perspectiva, se uma criança crescer e se desenvolver fora da sociedade e de sua cultura, desenvolverá níveis semelhantes aos dos animais e, nesse caso, não haveria linguagem, pensamento, nem ao menos teria o mesmo tipo de postura corporal. Por conseguinte, é inevitável reafirmar a necessidade de um meio que possibilite o acesso e a apropriação de todas as crianças à humanização, por meio da cultura.

A educação deve promover a apropriação dos conhecimentos culturais e científicos desenvolvidos até então, para que, a partir do

já elaborado, possam surgir novos conhecimentos. Isso é o que faz a espécie dar novos passos, em termos de evolução. (DORZIAT, 2004, p. 91).

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas desse mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social, desenvolvendo as aptidões especificamente humanas.

A linguagem é constituída pela relação do homem com o meio social, a qual envolve tudo que tenha significação e valor semiótico, não se restringindo apenas a uma forma de comunicação. Na verdade, é por intermédio desse instrumento social que se compõe o pensamento, embora este não possa ser reduzido a ela, apesar de serem indissolúveis na prática social, sob forma de pensamento verbal.

Com efeito, mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua que se desenvolveu num processo histórico, em função das características objetivas dessa língua. O mesmo se passa com o desenvolvimento do pensamento ou da apropriação do saber. Como já explicitado anteriormente, não existem possibilidades de que um homem, unicamente por experiências individuais isoladas, possa produzir a formação do pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceptuais correspondentes. Seria preciso não uma vida, mas mil vidas, para que isso acontecesse. De fato, o mesmo pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes (LEONTIEV, 1978, p.266).

De acordo com os aspectos descritos acima, fica clara a importância essencial do outro como intermediador do conhecimento, todavia, mais do que isso, o entorno tem papel imprescindível nesse processo.

As relações e as representações, já citadas como primordiais para o desenvolvimento e aprendizado, se tornam possíveis pelo uso social e cultural de signos, os quais foram historicamente constituídos.

1.1. Desenvolvimento da linguagem e suas implicações no desenvolvimento infantil

A discussão sobre o papel da linguagem é fundamental para compreender sua importância no âmbito da constituição humana e no desenvolvimento da consciência como primordiais para que o homem possa constituir-se como um elemento do gênero humano.

Assim, o desenvolvimento da linguagem é o meio pelo qual os indivíduos passam a compreender, partilhar e executar todas as ações e os instrumentos construídos ou situações vivenciadas pelo homem. Somente por intermédio da linguagem é possível trilhar o caminho do homem para a humanidade construída socialmente e, por consequência, a sua constituição como sujeito, resultado desse mesmo processo.

Embora seja um sistema complexo, não exige nenhum tipo de ensino explícito, já que seu desenvolvimento acontece pelas relações sociais estabelecidas com o outro, pelas vivências e ações ativas em contextos sociais significativos.

A linguagem surge, essencialmente, das interações sociais entre a criança e as pessoas que convivem com ela, e é no entorno desses ambientes socialmente compartilhados com a criança que esta terá oportunidade de agir de forma ativa, diante do meio no qual vive.

Nesse contexto, a criança não só estabelece seus primeiros contatos com o outro e com o meio, bem como se desenvolve, apropria-se de significados e relações com o mundo, passando a operar com os signos constituídos na cultura humana.

Na Perspectiva Histórico-Cultural, a linguagem desempenha papel decisivo no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, além de se configurar um dos instrumentos básicos ao longo de todo o processo percorrido pela humanidade, como meio essencial para a organização do pensamento.

Desse modo, a linguagem humana permite o contato da criança, desde seus primeiros dias de vida, com o mundo, suas regras, seus objetos e sua funcionalidade, de sorte que é pelo contato significativo com o outro que esse processo acontece.

Para Vygotsky (1997), o início do desenvolvimento da linguagem aparece na criança como meio comunicativo, sob a influência e vínculos com pessoas que a

rodeiam. Assim, a linguagem desenvolve-se, inicialmente, como forma de comunicação entre a criança e as pessoas à sua volta e, durante esse processo, em uma constituição dinâmica, instauram-se as relações para o desenvolvimento da linguagem interna, que se transforma em função mental, essencial para a formação do pensamento.

Zaporózhets (1987) descreve a passagem da linguagem externa para a linguagem interna, em que primeiro a criança se apropria da ação material externa das coisas e, depois, esta é transferida para o plano da linguagem, em voz alta, até que, finalmente, o plano da linguagem se converte em ação mental. E as relações sociais são de extrema importância para o desenvolvimento psíquico, pensamento e consciência. Yarochevsky (1989) retoma Vygotsky, ao afirmar categoricamente que a fala exterior é geradora da fala interior, e que esta somente poderá ter origem nas interações e no contato ativo com outro.

Segundo Vygotsky (1997), a importância da linguagem na formação dos processos de desenvolvimento do pensamento é marcada, inicialmente, por uma fala egocêntrica. Nesse período inicial de desenvolvimento da linguagem, as atividades linguísticas manifestam-se sob dois aspectos: de um lado, a linguagem socializada, em que a criança questiona, pede, responde, relata, para relacionar-se com os que estão à sua volta.

E, por outro lado, ocorre a linguagem denominada egocêntrica, como se a criança pensasse em voz alta, mas para si mesma, em momentos de ocupação em outras atividades, como ao fazer um desenho, durante um jogo ou na manipulação de um objeto. É como se a criança falasse com ela mesma, mesmo que na presença de outras pessoas.

A linguagem egocêntrica começa a cumprir funções sumariamente peculiares e bem determinadas, na conduta da criança; por isso, não deve ser vista como uma ação acessória da atividade infantil, porém que, desde a primeira infância, intervém no curso das atividades, reorganizando-as ativamente, modificando estruturas e seu modo de funcionamento. Por conseguinte, a linguagem egocêntrica possui um papel funcional, utilizado pela criança de forma predominante, no surgimento de algum obstáculo ou dificuldade de execução na atividade principal, isto é, momentos em que aparece a necessidade de pensar, para superar dificuldades.

Nesse processo, o fator de relevância não está na aceleração da linguagem egocêntrica frente às dificuldades, mas na análise de seu uso na conduta da criança

em resposta aos obstáculos, ao interrogar-se, expressar-se por meio de palavras, para a resolução de problemas.

A criança resolve o problema com as palavras, com ajuda da linguagem egocêntrica traça o caminho de suas ações, por consequência, pensa com as palavras, mesmo que seja, ainda, de forma muito primitiva e elementar. (VYGOTSKY, 1997, p. 218, tradução nossa).

Assim, pode-se inferir que a linguagem egocêntrica cumpre uma função intelectual, apresentada diante de uma situação difícil, modo de pensamento que começa na infância, mas continua existindo nos adultos. Pode-se deduzir, pois, que a linguagem egocêntrica caracteriza-se como um dos momentos mais importantes da passagem da linguagem exterior à interior.

Vygotsky (1997) descreve que um dos passos mais importantes da passagem da linguagem exterior à linguagem interior, bem como a essência da estruturação da função do pensamento verbal, consiste na apropriação, pela criança, de um modo social de conduta, ao qual passa a aplicar a si mesma, da mesma maneira que os adultos empregam ou que já tenham usado, em contextos diferentes.

Para Yarochevsky (1989), a linguagem funciona como o processo de imersão na cultura humana, à medida que convive com o outro, apropriando-se dos instrumentos e dos signos socialmente constituídos. O uso expressivo desses signos é responsável pela regulação psíquica da atividade humana, não apenas pelo seu uso em si, mas por sua constituição cultural. As significações podem ser descritas como imagens mentais da realidade histórica, socialmente construída, e com a apropriação das significações, pelos signos, dados inicialmente pelas relações com o outro.

E a linguagem, para Vygotsky, é responsável pela regulação da atividade psíquica humana, pois é ela que permeia a estruturação dos processos cognitivos. É por meio da linguagem apropriada na vida social que o sujeito se constitui como tal, com suas características humanas, diferenciando-se dos demais animais (Lacerda, 2006).

Os processos de interação interpessoal e social, que medeiam a relação da criança com os objetos da cultura, são variáveis determinantes da consciência, já

que os fatores socioculturais são essenciais, quando se referem ao desenvolvimento psíquico.

Mukhina (1995) alude à linguagem como um fator fundante para o desenvolvimento psíquico, o que permite o aprendizado e desenvolvimento de outros aspectos, baseados na percepção e no pensamento, aperfeiçoados pela influência da linguagem.

O desempenho das crianças nessas atividades de experimentação, vivência e confrontação está relacionado de forma direta com o tipo de ambiente oferecido a elas, não apenas quanto ao uso de objetos, mas ao próprio tipo de intermediação e ambiente com o qual a criança estabelece relações.

O desenvolvimento e a formação dos processos de comportamento serão passíveis de manifestação nas relações estabelecidas cotidianamente, ao passo que o indivíduo deve atuar sobre o meio de forma transformadora e ativa. Desse modo, a criança começa a empregar as mesmas formas de conduta observadas nos adultos de seu entorno, e esta é a chave para a dominação da própria conduta (VYGOTSKY, 2000).

Vygotsky explica como ocorre esse processo:

[...] o homem constrói as novas formas de ação, a princípio mentalmente e no papel, conduz batalhas no mapa, trabalha sobre modelos mentais, ou, dizendo de outra maneira, faz tudo quando está relacionado a sua conduta com o emprego de meios artificiais de pensamento, com o desenvolvimento social da conduta e, em particular, com a utilização dos signos. (2000, p. 130).

Nesse sentido, o desenvolvimento e o desempenho da linguagem são traços determinantes para o desenvolvimento global da criança. Inicialmente, a linguagem é utilizada como meio para a comunicação entre as crianças e as pessoas que a cercam. No entanto, depois, a linguagem é convertida em linguagem interna e caracteriza-se por transformar-se em função mental interna, a qual fundamenta os meios essenciais para a formação do pensamento.

A linguagem desempenha papel fundamental para a comunicação e para a construção de todo o processo relacionado com o desenvolvimento psíquico da criança. Por isso, na perspectiva já descrita neste estudo, a linguagem é necessária para o desenvolvimento das características humanas, formadas e transformadas, somente, pela imersão social ativa intermediada pelo outro.

1.2. Desenvolvimento da linguagem em crianças surdas e suas implicações no desenvolvimento

Por muito tempo, os surdos estiveram à margem da sociedade, sendo julgados como “estúpidos” e “incapazes”, considerados pela lei inaptos para herdar bens, casar, receber instrução, ter um trabalho, bem como lhes foram negados direitos humanos básicos e fundamentais.

Esses conceitos sociais foram adotados pela exclusão social desses indivíduos, fator preponderante no desenvolvimento social precário e insatisfatório. Nesse contexto, a falta da linguagem ou a não funcionalidade de seu uso resulta na falta da capacidade em dominar os fenômenos e exigências da vida social.

Vygotsky (1997) destaca que qualquer insuficiência física modifica não apenas a relação da criança com o mundo, mas, em especial, com as pessoas. A surdez é um traço biológico e não social, cabendo ao educador e à sociedade como um todo enfrentar suas consequências sociais, pois suas relações ocorrem de forma distinta.

Lacerda (1996) sustenta que as relações existentes entre o ambiente e o indivíduo são imprescindíveis para o desenvolvimento da criança. Porém, ao se tratar de crianças com deficiência, é importante perceber que toda a sociedade está organizada para um homem psico-fisiologicamente normal, provido de todos os órgãos e a adequação de suas funções cerebrais.

Tipicamente os instrumentos, as técnicas e todos os signos e símbolos estão em conformidade com este tipo de humano sem privações biológicas ou determinadas alterações orgânicas. (LACERDA, p. 38, 1996).

Na verdade, as crianças com ou sem deficiência possuem as mesmas leis de desenvolvimento. Explicita Góes (1996, p. 35):

A deficiência não torna a criança um ser que tem possibilidades a menos; ela tem possibilidades diferentes. Dessa perspectiva, a deficiência não deve ser concebida como uma falta ou fraqueza, já que o indivíduo pode encontrar, a partir das relações sociais, outras formas de desenvolvimento com base em recursos distintos daqueles tipicamente acessíveis na cultura.

A surdez nada mais é do que a falta de uma das vias para a formação das interações propiciadas em diferentes ambientes, quer dizer, a natureza e a essência do processo educativo são as mesmas, se comparadas às da educação da criança ouvinte.

O desenvolvimento humano é produto dos processos e das relações sociais, subordinadas à vida social, fundidas organicamente a ela, como parte constitutiva do sujeito. Dessa forma, na educação da criança surda, deve-se percorrer o mesmo percurso designado para o ensino da criança ouvinte.

Lacerda (2006) afirma, ainda, que é no contato com a linguagem, em uma sociedade que faz uso dela, que o sujeito a adquire. Para as pessoas surdas, esse contato é prejudicado, pois a língua oral é percebida por meio do canal auditivo, que nessas pessoas se apresenta alterado. Desse modo, no caso de crianças surdas, o atraso de linguagem pode trazer consequências emocionais, sociais e cognitivas, mesmo que realizem o aprendizado tardio de uma língua.

Vygotsky (1997) demonstra essa tese, ao salientar que, na surdez, o órgão de percepção é substituído por outro, mas o conteúdo qualitativo de reação é o mesmo, bem como deve ser o mecanismo de sua educação. Ou seja, a criança com surdez poderá apropriar-se, em toda sua plenitude, da cultura humana, porém, para que isso aconteça, os meios de acesso relacionados diretamente à audição deverão ser substituídos por outros.

Lacerda (1996, p.39) acrescenta:

A criança cujo desenvolvimento está agravado por um déficit não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos, mas uma criança que para se desenvolver necessita percorrer caminhos diferentes, qualitativamente diversos e particulares.

A criança surda deve ser vista, em primeiro plano, como uma criança. Isso significa que ela deve crescer, desenvolver-se e educar-se, seguindo seus interesses, inclinações e leis que regem todo e qualquer desenvolvimento infantil e, nesse contexto, a apropriação de linguagem é essencial para que todo o desenvolvimento ocorra de maneira eficiente e plena.

A surdez nada mais é que a ausência de um dos elementos que permitem a formação de relações com o ambiente. Assim, para o surdo, o comportamento

humano em sua totalidade permanece intacto, exceto quanto àquelas relações ligadas aos aspectos sonoros (LACERDA, 1996).

Nesse sentido, Lacerda (1996, p. 42) ressalta:

A criança portadora de um déficit não é necessariamente “uma criança deficiente”. Do êxito da sua integração social depende de seu grau de insuficiência ou de normalidade, e a formação definitiva da sua personalidade no seu todo.

Góes (1999) aponta que os efeitos, nos casos de surdez, são comumente associados a caracterizações estereotipadas relativas a traços como pensamento concreto, elaboração rudimentar, baixa sociabilidade, rigidez, imaturidade emocional etc., enquanto consequências típicas da surdez, ou mesmo inerentes a ela.

Nesse sentido, afirma Góes (1999, p. 38):

Não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez, tudo depende das possibilidades oferecidas pelo grupo social para seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem.

Conforme Vygotsky (1997), todas as leis que regem o desenvolvimento de crianças com e sem deficiência são exatamente as mesmas. Da mesma forma, são as leis que governam a atividade principal, independentemente de serem normais ou patológicas as condições de funcionamento de qualquer órgão ou do organismo em seu conjunto.

Porém, essa afirmação não significa que o desenvolvimento da criança deficiente ocorrerá sempre sob o ponto de vista das mesmas condições, mas sim que o desenvolvimento se manifesta de maneira qualitativamente peculiar e específica, ao enfrentar as mesmas regularidades.

Vygotsky (1997) faz referência ao desenvolvimento dos processos superiores na criança com deficiência, esclarecendo que os prejuízos na formação desses processos não estão ligados à deficiência de modo primário, mas sim secundário. Nesse sentido, a deficiência em si não se apresenta como obstáculo ou impedimento para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. O desenvolvimento incompleto dessas funções é causado pelo afastamento dessa criança na coletividade, na falta de participação da criança com o meio que a cerca.

Vygotsky (1997) ressalta que a deficiência gera determinadas particularidades que dificultam o desenvolvimento normal da comunicação coletiva, da colaboração e interação dessa criança com as pessoas que a rodeiam.

O afastamento da coletividade e a dificuldade de desenvolvimento social, por sua vez, determina o desenvolvimento incompleto das funções psíquicas superiores, as quais, quando o caminho é normal, surgem diretamente em relação ao desenvolvimento da atividade coletiva da criança. (VYGOTSKY, 1997, p.223, tradução nossa).

Com respeito ao desenvolvimento das formas superiores de pensamento e à lógica da criança em relação à socialização dessas funções, a dificuldade de comunicação na coletividade é um dos freios fundamentais para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Assim, as dificuldades experimentadas pela criança deficiente, na atividade coletiva, constituem a causa do desenvolvimento incompleto das funções psíquicas superiores.

Na infância se fundamenta a base para a educação futura, em particular o ensino da linguagem, como salientado neste trabalho. A apropriação da linguagem tem início desde o nascimento da criança: o balbúcio, a mímica e os gestos naturais vão consolidando a base da formação dos hábitos linguísticos.

A criança surda, como todo ser humano, tem necessidade cultural de adquirir linguagem, isto é, além de possibilitar a comunicação, é fundamental o desenvolvimento da linguagem, da consciência e do pensamento.

No caso da surdez, a capacidade ou não de usar a linguagem é um critério decisivo para o desenvolvimento intelectual e cultural que vai depender do modo como essa linguagem é apresentada à criança em seu meio social. (LACERDA, p.23, 1996).

Lacerda (1996) destaca que, se uma criança surda tem seu desenvolvimento no mesmo nível que uma criança ouvinte, significa que essa criança usou outra via de acesso, outros meios.

De um lado, o déficit é um defeito, uma limitação, uma debilidade, uma diminuição, mas, do outro, justamente porque cria obstáculos, ele provoca um potente impulso para a frente; cada déficit cria estímulos para a produção de uma solução alternativa àquela via que se encontra obstruída. (LACERDA, 1996, p. 39).

Tais ideias colocam de lado a visão pessimista da deficiência como incapacidade, fator de restrição, de limitação, mas como a busca por caminhos impulsionadores de aprendizagem.

É importante ressaltar também que, para Vygotsky, os princípios gerais que regem o desenvolvimento são, no caso das crianças deficientes, os mesmos que os das crianças normais. Sendo assim, não é válido falar de um modo típico de desenvolvimento dos surdos, cegos, etc., seu desenvolvimento segue os princípios gerais do desenvolvimento humano e suas deficiências não interferem nisso. (LACERDA, 1996, p.41).

As máximas possibilidades de desenvolvimento da criança deficiente se dão quanto ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, posto que propostas pedagógicas voltadas ao avanço dos processos elementares, como treinos para o desenvolvimento da coordenação, acuidade visual e auditiva, treino de sensação e movimentos isolados, não propiciam conhecimento humano e não ensinam a pensar (VYGOTSKY, 1997).

Justamente pela inconsistência teórica destes sistemas pedagógicos, eles se revelam pouco úteis, infrutíferos na prática, levando a uma crise séria e profunda, que afeta toda educação especial. (LACERDA, p. 44, 1996).

Tais ideias favorecem a reflexão quanto à realidade educacional das crianças surdas. Lacerda (1996, p. 45) acrescenta:

Tenta-se fazer ouvir aquele que não ouve, trata-se de uma ação dirigida para o déficit e para pontos que pouco podem ser alterados. Parece difícil, ainda hoje, acatar estas idéias e buscar uma prática compatível com estes princípios.

É comum o ensino da linguagem estar associado à insistência exclusiva pela apropriação de fala, sejam essas iniciativas familiares, sejam educacionais. Dessa forma, ela é caracterizada como um trabalho articulatório, pela busca da perfeição dos sons isolados e por sua correta pronúncia, privando essas crianças de estabelecerem relações concretas com o meio em que estão inseridas.

Nessa perspectiva, o ensino da linguagem é lento e árduo, com esforços conscientes do aluno, contrários aos seus interesses e às relações reais, já que,

dessa maneira, o ensino se apresenta técnico, resultando em ações desprovidas de sentido. A fala enquanto ato ou treino motor de pronunciar as palavras sem objetivo ou função significativa passa a representar um fim em si mesmo, não tem sentido (GÓES, 1999).

É comum, ainda, que o enfoque educacional, quando se refere a alunos com surdez, esteja relacionado com uma linguagem artificial e não à linguagem viva e real, que possibilite a comunicação social pelo indivíduo surdo. Precisamente por esse enfoque, a linguagem perde sua vitalidade, visto que a criança surda pode até aprender a pronunciar palavras, mas não aprende a falar, a utilizar essa linguagem como meio de comunicação e de pensamento.

Por isso, junto a linguagem inculcada artificialmente, torna-se mais eficaz o uso da mímica³, que é própria e que cumpre todas as funções sociais da linguagem. Vygotsky (1997) justifica a preferência do uso da “mímica” pelo surdo por constituir uma linguagem autêntica, em toda sua riqueza e funcionalidade, enquanto a pronúncia de palavras, dentro de uma proposta artificial, pode ser traduzida apenas como uma cópia morta de uma linguagem viva. Esse mesmo autor propõe, ainda, o uso de múltiplos recursos para a aprendizagem da fala, defendendo que o caminho para a educação do surdo é a “poliglossia”⁴.

Assim,

[...] o desenvolvimento da criança surda deve ser compreendido como processo social, e suas experiências de linguagem concebidas como instâncias de significação e de mediação nas suas relações com a cultura, nas interações com o outro. (GÓES, 1999, p. 37).

É possível perceber que apenas a inserção da criança surda no convívio coletivo não é suficiente para o desenvolvimento real de linguagem, mas, diante do exposto, é uma condição sumariamente necessária para seu desenvolvimento e, para que isso aconteça de forma satisfatória, é preciso o contato com a linguagem de outra forma, nesse caso, por meio da língua de sinais.

Nas sociedades ouvintes é freqüente que a linguagem se atualize por meio de uma linguagem oral, cuja representação oral-auditiva

³ O termo mímica foi utilizado por Vygotsky (1997), porém, atualmente, sabe-se que esse termo não abrange todo o complexo sistema linguístico da língua de sinais.

⁴ Poliglossia é o termo usado por Vygotsky (1997), que engloba a utilização de todas as possibilidades possíveis de atividades linguísticas, na educação da criança surda.

corresponde às letras, sílabas, palavras e textos escritos. Desse modo, nas comunidades surdas, a linguagem será alcançada pela língua de sinais, que possui estruturas próprias e utiliza-se do canal espaço visual. (ARAÚJO; LACERDA, 2006, p.222).

Desde o seu nascimento, a criança ouvinte convive com a linguagem em situações significativas, nas quais interage com o meio pela intermediação do outro em tempo integral, sendo solicitada a expressar seus desejos e pensamentos oralmente, vivenciando todo o conteúdo prático e social de suas funções. A criança ouvinte aprende a organizar sua vida de tal forma que, sem a linguagem, não seria possível.

Góes (1999) ressalta que as crianças nascem imersas em relações sociais, que são concretizadas por meio do uso social da linguagem. O modo como esse quadro é apresentado para a criança surda é crucial, pois, se a única via de acesso à linguagem depender da via auditiva, as possibilidades de interação desse sujeito serão restritas ou impossíveis. Portanto, a incorporação da língua de sinais mostra-se necessária para a expansão das relações entre esse sujeito e o mundo.

Nessa proposta, Lacerda (1996) alude à proposta de educação bilíngue, que considera a língua de sinais como própria dos surdos, sendo, por isso, adquirida primeiramente. A utilização efetiva da língua de sinais propiciará ao sujeito surdo o contato com a língua majoritária de seu grupo social, que, para ele, será sua segunda língua.

A proposta de ensino bilíngue parte do aprendizado da LIBRAS como primeira língua. Assim, primeiro, o surdo deve desenvolver a língua de sinais como primeira língua, por meio do convívio com surdos usuários dessa língua, para, posteriormente, ser exposto à linguagem escrita propriamente dita, tomando-se como base o ensino-aprendizagem da segunda língua, tendo em vista as particularidades e materialidade da língua de sinais, bem como seus aspectos culturais (LODI, 2005).

Nesse modelo, o que se propõe é que sejam aprendidas duas línguas: a língua de sinais e, secundariamente, a língua do grupo ouvinte majoritário. Para que as interações possam fluir, a criança surda é exposta o mais cedo possível à língua de sinais, aprendendo a sinalizar tão rapidamente quanto as crianças ouvintes aprendem a falar. Ao sinalizar, a criança desenvolve sua capacidade e sua

competência linguística, numa língua que lhe servirá depois para aprender a língua do grupo majoritário, como segunda língua, tornando-se bilíngue.

Assim, do mesmo modo que ocorre quando as crianças ouvintes aprendem a falar, a criança surda exposta à língua de sinais irá adquiri-la e poderá desenvolver-se, no que diz respeito aos aspectos cognitivos e lingüísticos, de acordo com sua capacidade. A proposta de educação bilíngüe, ou bilingüismo, como é comumente chamada, tem como objetivo educacional tornar presentes duas línguas no contexto escolar, no qual estão inseridos alunos surdos. (LACERDA, 1996).

Brito (1993, p. 72) descreve o papel da língua de sinais para o surdo: “A modalidade gestual-visual de língua preenche para ele todas as funções que as línguas orais-auditivas tem para o ouvinte.” Por conseguinte, para melhor educação do surdo entende-se que a língua de sinais, em nosso caso a LIBRAS, é a maneira pela qual se pode possibilitar a apropriação de linguagem e a comunicação efetiva.

Para Brito (1993), a língua de sinais substitui plenamente a fala e, desempenha todas as funções cognitivas necessárias para a aprendizagem da leitura e da escrita; portanto, para o surdo, a modalidade gestual-visual de língua preenche todas as funções que as línguas orais-auditivas têm, para o ouvinte.

A intermediação da fala é relevante apenas se ela propiciar à criança um desenvolvimento cognitivo que favoreça a aquisição da escrita. Nesse caso, a “fala” para o surdo é a sua língua de sinais. (BRITO, 1993, p. 74).

Araújo e Lacerda (2006) enfatizam a importância, para os surdos, da língua de sinais, uma vez que, por meio desta haverá sentido nas relações sociais, bem como terão uma língua efetiva que atende às necessidades comunicativas, sociais e na organização do pensamento. De fato, é por meio da língua de sinais que o surdo terá a possibilidade de desenvolver-se plenamente, sendo que o contato precoce é essencial para que esse processo ocorra.

A língua de sinais é um sistema lingüístico altamente estruturado e tão complexo quanto as línguas faladas, organizando-se neurologicamente nas mesmas áreas cerebrais das línguas orais. (ARAÚJO; LACERDA, 2006, p.222).

De acordo com Guarinello (2007), a língua de sinais possui regras gramaticais próprias em todos os níveis linguísticos, tão complexas quanto as das línguas faladas, apresentando os mesmos princípios organizacionais e parâmetros, na formação de sua gramática.

As línguas processadas pelo canal auditivo-oral e de sinais fazem uso de canais diferentes, porém igualmente eficientes para a transmissão da informação lingüística. (GUARINELLO, 2007, p.50).

Lodi (2005) relata que, a partir da década de 1980, constitui-se uma mobilização mundial, intensificando a importância da educação do surdo estar amparada em uma política bilíngue. A Lei 10.436, sancionada em 2002, considera como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – e outros recursos de expressão a ela associados, reconhecendo essa língua como o modo de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

“No contexto de uso da língua de sinais, a pessoa surda não é deficiente, nem precisa assumir uma ilusória identidade social” (GÓES, 1996, p.46). O emprego de uma abordagem bilíngue possibilita o desenvolvimento linguístico e cognitivo (de maneira concomitante) mais apropriado ao surdo. Assim, como as línguas de sinais são consideradas mais acessíveis para os indivíduos que não ouvem, são consideradas como a língua nativa/própria do surdo. Pelo bloqueio sonoro, a aprendizagem de uma língua falada é facilitada pelo uso de técnicas semelhantes ao ensino de uma segunda língua (BRITO, 1993).

Assim a aquisição de uma língua gestual–visual, tem para a criança surda uma função tão importante no seu desenvolvimento quanto a aquisição de uma língua falada para a criança ouvinte desde a mais tenra idade, antes da aprendizagem da escrita. Ela funciona como suporte do pensamento, como meio de comunicação e é através dela que o surdo pode fazer uma “leitura de mundo”. (BRITO, 1993, p.68).

A LIBRAS é baseada em critérios de convenção, regidos por regras instituídas socialmente, as quais

[...] não constituem gestualidade “natural”; pelo contrário, realizam-se enquanto diferentes línguas. Sua aprendizagem depende, à

semelhança do que ocorre com qualquer língua, da inserção na comunidade de usuários e da dinâmica de relações sociais que aí se estabelecem. (GÓES, 1996, p.14).

As línguas de sinais são constituídas da mesma forma que uma língua oral, pressupondo uma organização material fechada e convencional, correspondente às possibilidades do canal visual-manual-gestual, bem como à organização de uma língua oral, materialmente organizada, com base em uma estrutura fonético-fonológica fechada e convencional (GÓES, 1996).

Para Quadros (1997), não é possível efetuar a transliteração de uma língua falada em uma língua de sinais palavra por palavra, já que as estruturas são essencialmente diferentes. A língua de sinais tem sua própria estrutura de língua.

Quadros (1997, p. 26) enfatiza:

Pode-se supor que haja parâmetros comuns entre a LIBRAS e o português, mas, sem dúvida, há parâmetros diferentes, caso contrário seriam a mesma língua. Então, como é possível duas línguas com alguns parâmetros diferentes acionadas internamente serem acessadas ao mesmo tempo? A resposta a essa questão é óbvia: não é possível.

Quanto à proposta bilíngue, é fundamental entender que a língua de sinais possui regras próprias, que são muito diferentes das implicadas na língua falada, o que evidencia a impossibilidade da sobreposição das duas línguas.

No que tange a essa mesma discussão, Lacerda (1996, p. 24) aponta:

A verdade é que não existe uma correspondência linear entre sinais e fala. Por vezes, um sinal pode significar várias palavras; outras vezes, uma só palavra necessita de vários sinais para ser expressa.

Brito (1996) afirma que o bilinguismo, como uma proposta de ensino de duas línguas (a língua de sinais e a língua portuguesa), no contexto escolar, é a proposta mais adequada para o desenvolvimento da criança surda. Na verdade,

A língua carregada de ideologia é o veículo de transmissão cultural para a estrutura e experiência do pensamento e saber social. Por esse motivo, os profissionais envolvidos na educação bilíngüe devem não apenas reconhecer e aceitar as diversidades sociais existentes como, se possível, serem participantes dessa outra organização. Assim, no caso da educação para surdos, apenas surdos adultos, participantes e atuantes da comunidade surda e, portanto, membros

de referencia, podem ser os interlocutores para a imersão de seus pares na língua de sinais, interferindo ideologicamente, por meio dela, nos padrões culturais e de interpretação de mundo fundados nas relações com a linguagem. É apenas na interação com adultos surdos que as crianças podem desenvolver uma identificação positiva com a surdez. (LODI, 2005, p.419).

Para essa autora, o trabalho com sujeitos surdos deve realizar-se a partir de uma visão da heterogeneidade constitutiva das relações sociais e linguísticas, para cuja efetivação é imprescindível uma política educacional voltada para a diversidade social e cultural. A inserção da criança surda na comunidade surda implica estar integrada em sua comunidade cultural, social e linguística, auxiliando, assim, o desenvolvimento de sua identidade, a linguagem e consequentemente o pensamento. O ensino de uma língua torna-se efetivo, quando o aprendiz vivencia essa língua por meio de sua inserção num contexto e em situações concretas de aprendizagem. Para a criança surda, apenas por meio da língua de sinais será possível o acesso e a apropriação da linguagem escrita, durante seu uso em práticas sociais (LODI, 2005).

Deve haver um ambiente próprio dentro da escola (ou em outro lugar) para desenvolver a linguagem e o pensamento da criança surda; assim, tornar-se-á possível o ensino de uma segunda língua, caso contrário, a criança não terá chances de apresentar um domínio razoável da língua portuguesa. (QUADROS, 1997, p.30).

Por não ter apenas utilidade comunicativa, mas consistir numa aprendizagem social fundamental para a formação do pensamento, a linguagem não pode, de maneira alguma, deixar de ser desenvolvida. Somente dessa forma é possível à criança surda conduzir seu processo de desenvolvimento do pensamento, bem como todas as outras funções e aspectos fundamentados na linguagem. O desenvolvimento da linguagem pela criança surda deve-se dar com base no mesmo pressuposto utilizado pela criança ouvinte. Os processos devem ser os mesmos: a diferença consiste nos meios, métodos e no tempo de aprendizagem.

Gesueli (1994, p. 26) destaca:

Se a interação é o espaço privilegiado da constituição da linguagem, não aceitar a expressão gestual do surdo prejudicaria sua possibilidade de constituir a linguagem.

Entretanto, um dos grandes entraves começa no nascimento, pois a maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes, ou seja, o próprio ambiente não favorece o aprendizado daquela que deve ser a primeira língua do surdo e, por meio dela interagir com seu entorno. Esse é um fator agravante quanto aos complicadores para o desenvolvimento da criança surda, lembrando que as dificuldades não são consequências da surdez, mas sim das condições das interações sociais propiciadas a essa criança.

No período inicial da infância, nos momentos em que o adulto atribui sentido a gestos empregados pelas crianças, estes caracterizam as experiências de linguagem estabelecidas nas relações sociais na formação da criança.

O sentido/significado das palavras se forma na relação com a palavra, ou seja, a partir de sua vivência, permite a atribuição de sentido – e não o contrário. Assim, a constituição de sentido acontece em um processo dinâmico, em que só pode constituir-se na e pela linguagem, quando esta desempenha papel fundamental na apropriação de conhecimento social e acadêmico, bem como no estabelecimento das relações culturais da sociedade em que vive.

A inserção da criança surda, na comunidade surda, acarreta a possibilidade de vivenciar a sua cultura, social e linguística, resultando no desenvolvimento da própria identidade como indivíduo pertencente a um grupo social, na constituição de linguagem e do pensamento.

As crianças surdas, filhas de pais surdos, demonstram melhor desempenho acadêmico, se comparadas com as crianças ouvintes. É o resultado do uso da mesma língua entre os pais e as crianças – nesse caso, a língua de sinais – pois, assim, estas passam a tratar com identificação, pelo fato de terem nascido em uma família de surdos, já que percebem a comunidade surda como referência de familiaridade (BRITO, 1993; QUADROS, 1997).

Isso é uma questão de perspectiva social, pois assim como os surdos são tratados como diferentes pelo ouvinte, os ouvintes também o são pelos surdos. Dessa forma, para os surdos que nascem em famílias de surdos não há problema, pelo contrário há identificação. (QUADROS, p. 32, 1997).

Com base em tais conclusões, iniciou-se um movimento visando a incorporar as línguas de sinais das comunidades surdas às práticas educacionais. Surge, pois,

a abordagem bilíngue para a educação de surdos, a qual preconiza que o surdo deve ser exposto o mais precocemente possível a uma língua de sinais, identificada como uma língua passível de ser adquirida por ele, sem que sejam necessárias condições especiais de "aprendizagem". A proposta educacional que envolve a língua de sinais permite o desenvolvimento rico e pleno de linguagem, possibilitando ao surdo um desenvolvimento integral. A proposta de educação bilíngue defende, ainda, que também seja ensinada ao surdo a língua da comunidade ouvinte na qual ele vive, em sua modalidade oral e/ou escrita, com base nos conhecimentos adquiridos por intermédio da língua de sinais.

A filosofia bilíngue permite também que, dada a relação entre o adulto surdo e a criança surda, esta possa construir uma autoimagem positiva como sujeito surdo, sem perder a possibilidade de integrar-se numa comunidade de ouvintes.

Ao respeitar o surdo, em sua condição lingüística, ele pode se desenvolver e apropriar-se de novos conhecimentos de maneira adequada e satisfatória. "Mas, para que isso ocorra, é preciso que sejam geradas algumas condições especiais, respeitando e propiciando o desenvolvimento e o uso de sua linguagem" (LACERDA, 2000).

Góes (1996) se reporta a existência de dificuldades no desenvolvimento da criança surda, porém estas não são inerentes à surdez, mas sim resultado de experiências sociais vivenciadas por esses indivíduos. Dessa forma, o direcionamento educacional de crianças surdas exige o rompimento de barreiras criadas quanto às necessidades linguísticas e educacionais. Para a aplicação de um modelo educacional bilíngue, é necessária a formação de profissionais habilitados e fluentes na Língua de Sinais, propiciando a existência de uma língua partilhada entre professor e aluno, a fim de possibilitar e facilitar a apropriação de novos acontecimentos.

Vale, mais uma vez, esclarecer e evidenciar que os problemas, muitas vezes, referidos como característicos da surdez, são, na verdade, produzidos por condições sociais inadequadas, pela ausência de uma forma comunicativa conveniente e eficiente, para que a criança surda possa se apropriar da linguagem e de todo o conhecimento social e cultural.

* Fale muito o que souber sobre
a Dengue



varia Zwart... Clara Varanatu...
Fale...
Dengue...
Igual...
instal...
Linha...
...
...
...
...
...
...
...
...

2. INTERFERÊNCIAS DA LINGUAGEM NO PROCESSO APROPRIAÇÃO DA ESCRITA

De acordo com a importância da constituição de linguagem e de todas as suas implicações no desenvolvimento humano da criança, descritas até o momento, pode-se entender a importância da linguagem como meio para o processo de apropriação da escrita. Todo o desenvolvimento da criança, em seus primeiros anos de vida, pode ser determinante para o início desse novo processo.

O ensino da linguagem escrita ocupa ainda mínimo lugar, se comparada com sua importância no progresso cultural da criança, por, em muitos casos, ser tratada de maneira bastante reducionista e mecânica, sem considerar sua função social. Dessa forma, ainda é comum deparar-se com práticas pedagógicas voltadas para o treino de traçar letras ou sílabas sem significados, permanecendo, assim, em seu sentido mais restrito, de maneira mecânica, isolada e até técnica.

Balieiro e Gallo (2003) salientam que o trabalho comumente encontrado nas salas de aula desvela a crença de que a escrita possui uma correspondência direta e transparente com a realidade, enquanto, em uma proposta discursiva, a linguagem escrita vai além do traçado das letras e da fala, sendo concebida como um instrumento histórico e ideológico.

Nessa proposta, a linguagem escrita é compreendida como prática, mediação, trabalho simbólico e não mero instrumento comunicativo ou transcrição mecânica de fala. “Assim temos que a escrita, antes de ser alfabética, tem uma existência completamente independente da oralidade” (BALIEIRO; GALLO, 2003, p. 96).

Assim, a aprendizagem da linguagem escrita não significa o ensino de grafar a oralidade, mas há a necessidade de uma inscrição na formação discursiva dominante, para que se possa produzir o sentido próprio da escrita.

Jolibert (2006, p.180) enfatiza a necessidade de mudança e de substituição da imagem equivocada de sala de aula e de alfabetização, descrita desta maneira:

Crianças sentadas em fila, imóveis e caladinhas, de frente para a professora que primeiro lhes ensina as letras ou sílabas, a partir de um único livro, a cartilha, cheio de “pa, pe, pi, po, pu” ou “ma, me, mi, mo, mu”. Ou crianças organizando frases apenas a partir de palavras conhecidas ou escrevendo penosamente alguma “composição” sobre o outono ou a primavera.

A linguagem escrita é formada por um sistema complexo de signos que vai além da transcrição da língua oral, contudo, representa todo o desenvolvimento histórico cultural da humanidade.

Cabe esclarecer que a apropriação da linguagem escrita ocorre, inicialmente, como um processo complexo de primeira ordem, momento em que os signos escritos identificam os sons e palavras da linguagem oral, que, por sua vez, representam os signos de objetos e relações reais. (VYGOTSKY, 1995). Assim, nesse momento “[...] a fala, como representação da realidade, se interpõe entre a realidade e a escrita” (MELLO, 2006, p. 182).

Quer dizer, a linguagem escrita é formada por um sistema de signos que representam, convencionalmente, os sons e as palavras da linguagem oral, os quais são, por sua vez, signos socialmente constituídos referentes aos objetos e as relações reais. Porém, nesse processo, a linguagem oral deve extinguir-se gradualmente e a linguagem escrita passa a desempenhar em um sistema de signos que simbolizam diretamente objetos reais e suas relações de reciprocidade.

Primeiro, a criança usa seus desenhos e escrita para representar os sons e as palavras da linguagem oral, um recurso de estreita ligação com objetos e relações reais (simbolismo de primeira ordem), dando um salto em seu desenvolvimento, ao perceberem que podem usar os signos da escrita para representar de forma direta com o pensamento (simbolismo de segunda ordem). (VYGOTSKY, 1995).

Mello (2006) afirma que, para a escrita ser apropriada de forma efetiva, a intermediação representada pela fala deve desaparecer gradualmente e a escrita transformar-se em um sistema de signos que simbolizam os objetos e as situações designadas, sem a necessidade da intermediação da fala ou do objeto concreto. “Ou seja, um leitor, ao ler, busca pelo sentido e não os sons por trás da palavra” (MELLO, 2006, p. 183)

O domínio da linguagem escrita é resultado do amplo desenvolvimento das funções superiores de comportamento infantil. Apenas por meio de uma abordagem do ponto de vista histórico, com a intenção de compreender os processos do desenvolvimento histórico cultural da criança, é possível entender a linguagem escrita em toda sua complexidade.

Para Mello (2006), a apropriação da escrita é um instrumento cultural complexo, elemento essencial na formação da inteligência de cada sujeito. Entretanto, ainda nos dias atuais, é possível verificar que a linguagem escrita é ensinada como um processo acabado, em que o reconhecimento e o traçado das letras garantem todo o processo. Tal ênfase reducionista e tecnicista distorce a função social, para a qual a escrita foi criada, em todo o processo de desenvolvimento histórico da sociedade.

Vygotsky (1991) traz apontamentos quanto ao ensino da linguagem escrita, afirmando que esta, costumeiramente, acontece como um treino artificial, sendo imposta de fora, pelo professor, apenas como o desenvolvimento de uma complexa habilidade motora. Na realidade, a linguagem escrita é um sistema particular de símbolos e signos, que, ao ser dominado, configura todo o desenvolvimento cultural da criança.

Acrescenta Vygotsky (1991, p.119):

Ensina-se as crianças a traçar as letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal.

Luria (1988) argumenta que, para que a criança chegue à escrita, ela percorre um longo caminho, iniciado nos rabiscos não diferenciados, passa pelo uso de figuras e imagens para, só então, chegar aos signos, constatando que, na fase inicial, a criança se relaciona com a escrita sem entendê-la, apenas imitando os gestos dos adultos. Ocorre um período em que o símbolo passa a ter sentido em suas anotações, ela aprende as letras e começa a compreender que é possível usar signos para a representação de qualquer objeto, mesmo que ainda não saiba utilizá-lo.

Portanto, o domínio da habilidade de escrever não significa, necessariamente, que o processo de escrita tenha sido compreendido. O ato precede a compreensão e para atingi-la a criança precisa tentar, inventar, elaborar e reelaborar hipóteses para, então, usar a escrita significativamente. (GUSSO, 2003, 166).

Segundo Luria (1988), a escrita é uma das funções culturais típicas do comportamento humano, porém, antes de atingir seu nível de desenvolvimento

adequado, o processo de apropriação passa por uma série de processos específicos, pressupondo, em primeiro lugar, o uso funcional de certos objetos e recursos como signos e símbolos. Nessa perspectiva, ressalta que todas as formas de linguagem simbólica convencional e sinais correspondentes a escrita (códigos e criptografia) já estão presentes no início da vida escolar, porém não são traços espontâneos, mas constituem a imitação dos sistemas inventados ao longo da civilização e percebidos pelas crianças em referência às suas observações do uso da escrita, dentro de contextos significativos.

Por conseguinte, o processo de apropriação da escrita pela criança começa muito antes que o seu ingresso na vida escolar. Luria (1988, p. 143) enfatiza:

A história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar as letras.

Vale elucidar que a apropriação da linguagem escrita principia muito antes da primeira vez que a criança tem contato com o lápis: já se inicia no primeiro gesto, ainda quando bebê, ao tentar se expressar e se comunicar. Desse modo, a história da escrita no indivíduo é a história do desejo de expressão da criança, quando surge a necessidade de expressar-se e comunicar-se, gerada pelas experiências significativas vivenciadas pelo indivíduo.

Assim, o primeiro contato da criança com a escrita remonta a muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil. É possível dizer que, quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que lhe permitirá escrever, isto é, pressupõe-se que a criança vivenciou e experienciou inúmeras situações sociais, intermediadas pelo adulto, as quais geraram diferentes formas de aprendizagem, bem como o início de sua participação ativa na sociedade.

Luria (1988) afirma que a criança desenvolve a escrita em um tempo relativamente curto e que essa rapidez, ao aprender um sistema tão complexo, evidencia que a criança já aprendeu e assimilou modos de pensar capazes de preparar o percurso para a aprendizagem da linguagem escrita, o que facilita para a criança desenvolver-se e se apropriar de todo o processo.

Antes do início do ensino do sistema padronizado de signos culturalmente elaborados, a criança já apresenta algumas formas primitivas, parecidas com a

escrita convencional, as quais desempenham funções semelhantes, porém, essas manifestações caem em desuso após o contato da criança com o sistema padrão.

Luria (1988) defende a linguagem escrita como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação do outro. E que o começo desse processo será marcado pelo emprego de qualquer símbolo (sem que tenha nenhum sentido social), mas que, para a criança, naquele momento é a “escrita” ou a representação como forma de um signo auxiliar, cuja única intenção é recordar alguma ideia.

Segundo esse mesmo autor, para que a criança possa realizar as ações descritas acima (fazer algum tipo de anotação ou escrever), é necessário preencher dois critérios. Um deles está diretamente associado às relações mantidas entre a criança e os objetos que manipula ou que permanecem a sua volta. Esses objetos devem pertencer a dois grupos principais: objetos por que a criança tem interesse e objetos instrumentais, os quais exercem um papel utilitário para a criança.

Outro critério fundamental a ser preenchido para o estabelecimento das primeiras relações com a escrita refere-se à capacidade da criança de controlar seu próprio comportamento, por meio das relações estabelecidas em seu entorno.

Só quando as relações da criança com o mundo que a cerca se tornaram diferenciadas dessa maneira, quando ela desenvolveu sua relação funcional com as coisas, é que podemos dizer que as complexas formas intelectuais do comportamento humano começaram a se desenvolver. (LURIA, 1988, p. 145).

As relações da criança com seu entorno, concernentes tanto aos instrumentos quanto às próprias relações humanas instituídas, são fundamentais para a formação de recursos naturais para a representação da linguagem escrita, além de essas técnicas estarem intimamente ligadas às condições dinâmicas com respeito ao desenvolvimento cultural da criança.

A princípio, para a criança, o ato de escrever não tem nenhum significado, ela somente imita o ato motor realizado pelo outro, como forma de brinquedo. Essa relação puramente externa, ligada à escrita, caracterizando um tipo de brincadeira, dissociada, nesse momento, de qualquer relação funcional, descreve traços característicos do que Luria (1988) denominou *primeira fase da pré-escrita*.

Nesse momento, como explicitado anteriormente, a criança ainda não aprendeu o sentido e a função da escrita; apenas sabe que o adulto escreve e tenta reproduzir essa ação, nessa fase, somente em sua forma exterior.

A fase descrita é superada quando a criança passa a representar, por meio de algum tipo de evento solicitado, mesmo que seja uma escrita primitiva, marcada por rabiscos ou qualquer outro tipo de sinal, desde que veicule um significado/sentido. Esse ato caracteriza a primeira forma de escrita propriamente dita, ainda desconectada do modelo convencional, porém, nesse estágio, existe uma relação funcional com o signo estabelecido e mantido pela criança.

Vygotsky (1988) enfatiza que aprender a escrever é a ativação de uma fase do desenvolvimento nova e muito complexa, o que ocasiona uma mudança radical das características gerais e psicointelectuais.

Para que a criança possa construir uma escrita significativa e funcional, resultado das interações sociais e culturais, é preciso que a criança passe a se relacionar de maneira eficaz com todos os processos descritos ao longo deste capítulo.

No entanto, é fundamental destacar que cada sujeito mantém uma relação com a linguagem, que se constitui e se modifica continuamente, levando em conta sua história singular nessa interação com seus interlocutores, manifestando, assim, modos singulares de refletir e atuar sobre a linguagem (GUSSO, 2003).

Por conseguinte, muitos dos “erros” manifestados no início da alfabetização são hipóteses elaboradas sobre as representações de linguagem, de maneira que a maioria das dificuldades apontadas pela escola, geralmente, resumem-se apenas a diferenças individuais no processo de apropriação de escrita.

Essas diferenças, para Gusso (2003), são explicadas pelas singularidades dos sujeitos, resultado de histórias particulares de interagir com a linguagem e com seus interlocutores.

[...] para chegar a produção escrita convencional a criança pode e deve manifestar formas variáveis de hipóteses em diferentes níveis lingüísticos. (GUSSO, 2003, p.162).

O maior equívoco cometido no ensino da escrita é a utilização de métodos artificiais, voltados para o domínio da técnica, sem considerar ou criar a necessidade da escrita, na criança. Vale ressaltar que o ensino da escrita não pode ser tratado

como uma questão técnica, mas esta precisa ser apresentada à criança como um instrumento cultural complexo, com importante função social.

Mello (2006) relata que, para o ensino desse processo complexo, a escrita precisa se tornar uma necessidade para a criança a qual vive em uma sociedade que lê e escreve, da mesma forma que a linguagem é apropriada a partir das necessidades de comunicação entre os sujeitos.

Assim, a escrita não deve ser vista como um hábito motor, imposto pelo outro, mas como uma atividade cultural complexa, ao considerar o uso social para o qual foi criada.

Quando a criança convive com situações reais de leitura e escrita, na escola ou em casa, ela cria para si a necessidade da escrita e, quando no início do processo de aquisição da escrita, está a necessidade da criança de escrever, a escrita fará sentido para ela. (MELLO, 2006, p. 184).

Essa mesma autora defende ainda que, quando há aprendizado, a criança é protagonista em seu próprio processo de aprender, ou seja, há aprendizado quando se é sujeito do próprio processo de conhecimento e não quando esta é um elemento passivo, que recebe o conteúdo pronto e acabado.

No processo de relacionar-se com o mundo e de apropriar-se com o mundo e de apropriar-se dos objetos que o compõem (a linguagem, os objetos materiais e não materiais, os instrumentos, as técnicas, os hábitos e os costumes, os valores, enfim o conjunto da cultura humana) a criança atribui sentido a tudo que vê, experimenta, conhece. (MELLO, 2006, p. 184).

Nesse contexto, a criança que está em atividade é capaz de atribuir um sentido ao que realiza. Estar em atividade significa a criança saber o que está fazendo, para que faz, e estar motivada para alcançar o resultado daquilo que realiza. Isto é, a educação da criança deve permitir sua participação ativa, atendendo a suas necessidades.

Contudo, as práticas pedagógicas demonstram o contrário, enfocando o ensino na realização de tarefas de treino de escrita de letras, sílabas e palavras, atividades que não possuem nenhum significado, não expressam o desejo de comunicação ou expressão, o que torna o ato de escrever cada vez mais mecânico. Essas atividades mecânicas, sem sentido, levam a criança a compreender a escrita

como um ato motor de desenhar as letras. Dessa maneira, para Mello (2006), sem ter o que dizer, a criança não tem por que escrever.

Nesse processo, é imprescindível entender o que significa ensinar e aprender a escrever, questionamento esquecido por grande parte do professorado, resultando em práticas escolares em que os alunos são submetidos a uma perspectiva de abandono e solidão. Os alunos deveriam ser participantes ativos, no processo de aprendizagem da linguagem escrita, para sua formação como produtores de textos competentes, capazes de interagir, pela escrita, de forma eficaz, em diferentes instâncias interlocutivas, de modo a relacionar-se com a escrita como meio de interação com as pessoas e, conseqüentemente, com sua própria existência (LEAL, 2005).

Para essa mesma autora, tal distanciamento da real importância e necessidades que acontecem, no processo de apropriação da linguagem escrita, faz com que a aprendizagem desse instrumento cultural complexo transforme a escrita em um objeto fechado em si mesmo, em que as aprendizagens estão longe de se constituírem em espaços dialógicos para a produção de sentidos.

Como já descrito, a história da linguagem escrita começa com o gesto do bebê, que ainda não fala, mas aponta para expressar o que deseja. Do gesto, a pré-história da linguagem escrita passa, pela intermediação da linguagem, pelo desenho e pela brincadeira de faz-de-conta, antes de chegar à escrita. Dessa forma, a criança, aos poucos, sentirá necessidade de apropriar-se da linguagem escrita, pelo próprio desejo de expressão.

As crianças devem vivenciar a leitura e a escrita, inicialmente, por meio da professora ou de outros adultos ou, ainda, de crianças mais experientes, enquanto vivem muitas experiências significativas, seguidas pelo registro dessas atividades; em decorrência, a apropriação da escrita passa a se tornar uma necessidade da própria criança, como se a leitura e a escrita constituíssem o próximo passo que a própria criança sentirá necessidade de dar, em seu processo de apropriar-se do mundo.

Um exemplo de atividade escrita significativa são os registros escritos, a partir de vivências das próprias crianças, realizadas dentro ou fora do ambiente escolar. Nesse caso, a escrita estaria sendo usada para cumprir uma função social, responsável pela própria criação da escrita. Assim, o sentido atribuído pela criança

coincide com sua função, o que torna o processo de apropriação de escrita um instrumento cultural complexo.

Jolibert (2006) evidencia a necessidade da formação de uma nova imagem de educação para o ensino e aprendizagem da linguagem escrita, formada por grupos heterogêneos, vivenciando e experienciando a linguagem escrita, pelo contato e leitura de diversos materiais (livros, revistas, jornais, cartazes) e pela escrita de cartas, histórias, artigos, poemas, entre outros textos.

Essa autora afirma, ainda, que todas as crianças são capazes de aprender a ler e a escrever, e de fazê-lo com prazer, mas para isso é preciso propiciar a elas vivências acolhedoras e motivadoras tanto quanto as suas próprias experiências, cultura, linguagem, bem como incentivadoras de suas iniciativas, curiosidades, explorações e tomadas de decisão; experimentar situações de aprendizagem que sejam também situações de vida, que tenham sentido para as crianças; contato com todos os tipos de texto, que tenham alguma finalidade, que correspondam aos seus desejos; além do uso de práticas pedagógicas adequadas, que permitam sua formação ativa, capazes de refletir e elaborar ferramentas tão adequadas quanto sua própria aprendizagem.

Nessa perspectiva de trabalho, a linguagem escrita estimula o desejo de expressão, ao permitir que as crianças contem suas histórias de vida, imaginação, ou ouçam histórias que irão recontar depois; ao estimular sua observação, solicitar rotineiramente sua opinião sobre assuntos surgidos em sala de aula, sua participação na solução de problemas, ao avaliar o dia vivido junto com o grupo, ao participar no estabelecimento de regras e combinados, bem como na escolha de atividades de rotina e planejamento das aulas.

Ao permitir que a criança exerça um papel de protagonista em seu próprio aprendizado, esta terá uma imagem positiva de si mesma, a qual é fundamental para aprender qualquer coisa; ao trazer sua história para a escola, ao formular e expressar opiniões, ao propor soluções para problemas vividos no grupo, ao expressar suas ideias, angústias e sentimentos, a criança passa a ser alguém com identidade no grupo, além de sentir-se parte da própria escola.

A partir de todo o exposto, compreende-se, neste estudo, que o domínio efetivo de uma língua, como meio de apropriação de linguagem, é essencial, ao exercer papel de mediadora, para a posterior aprendizagem da leitura e da escrita.

2.1. Processo de apropriação de escrita pelas crianças surdas

Por um longo período, a ênfase dada à educação da criança surda centrou-se, principalmente, na aprendizagem da linguagem oral, com uma proposta de ensino voltada exclusivamente para a aquisição de fala. Nesse contexto, a língua de sinais não só é excluída, como é proibida, bem como a linguagem escrita, que é deixada para segundo plano.

Guarinello (2007) relata que, até há pouco tempo, o ensino da escrita para o surdo era centrado na aprendizagem de palavras com o apoio concreto, primeiramente com o uso de objetos e depois com figuras. Essas palavras deveriam ser utilizadas em estruturas frasais pré-estabelecidas pelos professores, devendo ser memorizadas e aplicadas de forma correta pelos alunos.

Nessa concepção, o trabalho, normalmente, é realizado por meio de exercícios mecânicos descontextualizados e fragmentados, os quais se concretizam pela repetição de modelos, pelo uso de atividades de nomeação, cópias, ditado de palavras e frases desconectas de qualquer contexto etc. Essas práticas de ensino levam os alunos com surdez, via de regra, a focar sua atenção em palavras isoladas, seguida por uma preocupação de compreensão, pela criança, do seu sentido literal, desconsiderando o sentido amplo e significativo do texto.

Aprender a língua portuguesa apenas pela via escrita não seria um problema se os materiais oferecidos ao estudo fossem um retrato do que a língua é, de fato, na boca dos falantes, ou, ao menos, possibilitassem essa reflexão para aqueles que não poderão percebê-la “naturalmente”. (FERNANDES, 2006, p.136).

Guarinello (2006) entende que ainda permanece, em muitos casos, o ensino da língua por meio de atividades mecânicas e repetitivas, como se fosse um código pronto, descartando a possibilidade de a criança perceber a linguagem quanto aos significados e representações sociais, valores, usos.

Com essa posição, evidenciam-se os equívocos das atividades propostas atinentes ao ensino da linguagem escrita, em que são focalizados tópicos gramaticais, de caráter normativo, descontextualizados da realidade e de usos sociais.

Geralmente, as atividades de leitura e escrita são apresentadas como um produto acabado, passível de ser aprendido por meio de exercícios mecânicos e

descontextualizados, acentuando as dificuldades dos surdos em relação à linguagem escrita.

Igualmente, em casa, muitas vezes a criança surda não tem tido acesso aos livros e aos jogos de leitura, o que lhe dificulta a construção de hipóteses sobre o objeto escrito e a percepção das diferenças entre a escrita e a fala. (GUARINELLO, 2006, p.353).

Guarinello (2006) enfatiza que ainda hoje algumas escolas priorizam o desenvolvimento da fala como se fosse pré-requisito para o desenvolvimento da linguagem escrita, esperando que primeiro o surdo fale, para que depois escreva.

Essa autora afirma que, em relação à apropriação da leitura e escrita, muitos trabalhos fazem referência às construções atípicas realizadas pelos surdos, os quais, em consequência, são considerados iletrados funcionais.

Muitos são os problemas referidos quanto à escrita dos surdos, como frases mal estruturadas, falta de preposições, conjunções, flexões verbais etc. Tais ocorrências são comumente expostas como se fizessem parte do quadro de surdez, como se essas fossem as características da escrita de todos os surdos (GUARINELLO, 2007).

Quanto a dificuldades de leitura e escrita evidenciadas por crianças surdas, estas concernem, na verdade, a atividades mecânicas e repetitivas como a apropriação de um código pronto e acabado, a descontextualização da linguagem, de seus valores, usos e significados sociais, sem o estabelecimento de qualquer relação entre o sujeito, seus interlocutores e a própria escrita.

Nesse sentido, Quadros (1997, p. 23) ressalta que, “nas escolas brasileiras, é comum encontrar surdos com muitos anos de vida escolar nas séries iniciais sem uma produção escrita compatível com a série.”

Góes (1996) descreve que pessoas surdas, mesmo após um longo período de escolarização, apresentam grande dificuldade no uso da linguagem escrita. Essas limitações são resultado das mediações sociais dessa aprendizagem e das práticas pedagógicas que, na maioria dos casos, são ineficazes para o atendimento dessas crianças, sobretudo no que tange aos anos iniciais. Uma das causas da ineficiência educacional está associada ao uso restrito da língua, nas relações de leitura e escrita.

Na perspectiva de Lacerda (2006), pesquisas desenvolvidas no Brasil e no exterior indicam que um número significativo de sujeitos surdos que passaram por vários anos de escolarização exibem competência quanto a aspectos acadêmicos muito aquém do desempenho de alunos ouvintes, apesar de suas capacidades cognitivas iniciais serem semelhantes.

Portanto, mesmo com vários anos de escolarização formal, as crianças surdas, em sua grande maioria, desconhecem a função social da escrita, não percebendo que, para usá-la, não basta a justaposição de palavras e sentenças soltas.

Brito (1993) argumenta que o desempenho escolar de crianças surdas filhas de pais surdos possuem melhor desempenho acadêmico, se comparadas às crianças surdas filhas de pais ouvintes. Assim, por compartilharem uma língua comum, passam a lidar com a língua nativa por terem nascido em uma família de surdos, tendo a comunidade surda como referência cultural e linguística, formando conceitos e lidando com a língua de modo equivalente à criança ouvinte.

Góes (1996) ressalta que o conjunto de dificuldades descritas em estudos feitos quanto à linguagem escrita e a leitura relaciona-se, entre outros problemas, à qualidade das experiências escolares oferecidas ao surdo.

Para Souza (2000), a fragmentação do conhecimento reflete-se na ênfase pelo ensino da gramática, em detrimento da compreensão dos discursos que compõem os atos de leitura e escrita.

Nessa direção, Brito (1993, p.71) explicita que

[...] é mais importante que o surdo tenha possibilidades cognitivas de organizar suas idéias ou o conteúdo do que lê ou escreve do que transmita conteúdos semânticos de forma coesa e coerente.

Silva (2001) sublinha que o ensino do surdo passa, comumente, por práticas pedagógicas aplicadas, as quais tendem a reforçar a “deficiência” desse aluno, sendo este um dos fatores geradores das dificuldades experimentadas pelo surdo, no ambiente escolar. Para essa mesma autora, uma das discussões mais frequentes traz a ideia de que existe um atraso de desenvolvimento inerente à surdez, ligado à impossibilidade de alcançar um pensamento abstrato. Lacerda (1996) relata que, na maioria dos casos, o trabalho educacional está voltado para a deficiência e não para

a criança; no caso da surdez, os objetivos são de fazê-la ouvir e falar, ou seja, sua constituição enquanto sujeito é ignorada.

Em consequência da surdez, acontecem dificuldades de apropriação de linguagem e do desenvolvimento geral da criança, mas estas ocorrem de forma indireta, uma vez que concernem às questões socioculturais. Assim, sua origem não está na falta de audição por si mesma, mas na “mudez” e na falta de linguagem, concretizadas pelo fato de a língua oral ser a única usada pela maioria da sociedade não havendo, nesse caso, possibilidades de apropriação dessa língua, de maneira natural, pela criança surda.

[...] no imaginário social impera o desejo de que todo surdo seja um dia desmutizado e, portanto, também leia (sendo a leitura entendida, supostamente, como a fala silenciosa do texto escrito). (SOUZA, 2000, p.89).

Lacerda (1996, p. 46) enfatiza:

A educação tem possibilidade de “corrigir” a deficiência, não no que se refere aos aspectos biológico-orgânicos, mas no que se refere aos aspectos psicológicos e pedagógicos. Isso pode ocorrer no momento em que as pessoas não sejam mais consideradas como deficitárias e se possa, de fato, integrá-las socialmente. A insuficiência nada mais é que um conceito social. A surdez, em si, não torna a criança deficiente, este é um modo social de representá-lo.

Um fator agravante quanto à apropriação de escrita refere-se à falta de condições ambientais, já que, em muitos casos, os professores e até os pais veem a dificuldade de escrita como um problema secundário quanto à apropriação da linguagem oral, esperando que o indivíduo, primeiro, aprenda a “falar”, para depois iniciar os processos de escrita. Diante dos apontamentos descritos, verifica-se que a responsabilidade pelas dificuldades dessas crianças tem seu cerne na concepção de linguagem da sociedade, em geral, e não apenas dos professores. Pelo exposto, evidencia-se que o trabalho educacional voltado para o ensino de crianças surdas ainda não superou um de seus grandes desafios com respeito à linguagem escrita, relativo ao trabalho com uma compreensão limitada de linguagem (SILVA, 2001).

De acordo com a Perspectiva Histórico-Cultural, o surdo deve ser visto como um indivíduo que se forma nas relações sociais, em que a linguagem desempenha papel essencial para a constituição de sujeito. Nesse contexto, o que acontece, na

maioria dos casos, é que esses alunos, além de não aprenderem a falar, estabelecem relações reducionistas no que tange à leitura e à escrita.

Quanto a linguagem escrita, há aspectos relevantes a levar em conta:

A imersão na prática social da linguagem escrita se torna possível quando a criança surda mantém contato com adultos surdos usuários e competentes nessa modalidade de língua, e quando tem oportunidade de participar de atividades significativas. (GUARINELLO, 2006, p. 352).

É conhecido o fato de que surdos com domínio de uma língua de sinais consigam expressar-se e interpretar textos de forma inteligente embora com certos erros de ortografia, concordância e outros, assim como é conhecido o fato de que surdos apenas oralizados têm enormes dificuldades em expressar-se por escrito embora saibam gramaticalmente frases escritas. (BRITO, 1993, p. 72).

É indiscutível a importância da apropriação de uma língua, pois ela será imprescindível na apropriação da linguagem, em sua constituição como ser humano, além de ser mediadora, no aprendizado da leitura e da escrita:

Para o surdo, esse elo entre contexto e texto, entre leitura do mundo e leitura da palavra escrita só pode se efetuar através do domínio de uma língua gestual- visual. (BRITO, 1993, p.71).

[...] antes de escreverem nosso idioma, deveriam poder se narrarem em sinais, e suas narrativas precisariam ser acolhidas por uma escuta também em sinais. Mas nosso sistema educacional parece estar ensurdecido a essa urgência. (SOUZA, 2000, p. 92).

A apropriação da língua de sinais pressupõe o acesso pleno a essa modalidade linguística como primeira língua, representando os elementos de subjetividade, identidade, constituição de sentidos e acesso ao conhecimento. Após o aprendizado da primeira língua, as línguas aprendidas posteriormente serão decorrentes da necessidade de interação significativa com o meio social (FERNANDES, 2006).

Entende-se, por conseguinte, que o aprendizado da língua portuguesa depende dos sentidos atribuídos a ela, nas relações e práticas sociais vivenciadas pelo surdo. “O letramento no português é dependente da constituição de seu sentido na língua de sinais” (FERNANDES, 2006, p.122).

Em uma proposta de educação bilíngue, é possível tornar acessível à criança surda a apropriação de duas línguas, no próprio contexto escolar. Essa mesma autora acrescenta que estudos demonstram que essa é a proposta mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista a língua de sinais como natural, baseada no conhecimento dela para o ensino da língua majoritária, preferencialmente na modalidade escrita.

Fernandes (2006, p.134) destaca que

[...] a língua de sinais exerce função semelhante à oralidade no aprendizado da escrita pelos surdos, possibilitando a internalização de significados, conceitos, valores e conhecimentos que mediarão a apropriação imagética do sistema de signos escritos.

Por seu turno, salienta Guarinello (2006, p. 349):

Quanto à língua de sinais, fundamental para o desenvolvimento do surdo, muitas vezes não é enfatizada, e o surdo acaba por dispor apenas de fragmentos da língua processada pelo canal auditivo-oral.

De acordo com Aguirre e Goldfeld (2006), para o aprendizado da linguagem escrita, as crianças surdas, assim como as ouvintes, precisam de diferentes atributos linguísticos relacionados à apropriação de linguagem pela criança.

Essas autoras enfatizam:

Oferecer ao surdo uma língua que tem como via de entrada o canal do espaço visual é dar a ele a ferramenta necessária para que se insira no meio social, sem nenhum obstáculo que possa interferir no seu desenvolvimento. (AGUIRRE; GOLDFELD, 2006).

Essas autoras apontam, ainda, que, para que a apropriação da linguagem escrita ocorra de maneira efetiva, destacam-se como pontos essenciais a utilização de uma metodologia educacional adequada, conhecimento de mundo e uma base linguística definida, a fim de que haja motivação para o uso social da leitura e da escrita.

Diante do exposto, evidencia-se a necessidade de uma abordagem bilíngue, na qual se deve apresentar a língua de sinais e a língua majoritária usada pela comunidade em que a criança está inserida. Porém, o uso das duas modalidades não deve acontecer de forma simultânea, realizada por uma mesma pessoa, porém, com o ensino da segunda língua concomitante ao da primeira, em momentos

distintos e com diferentes interlocutores, um para a língua de sinais e outro para o a língua majoritária com ouvintes.

A língua de sinais deve ser introduzida para a criança surda como primeira língua, pois, nessa concepção, esta garantirá o desenvolvimento linguístico do surdo; nesse sentido, é necessário o contato com usuários competentes dessa língua, ou seja, adultos surdos fluentes usuários da língua de sinais.

Com base no contato com adultos surdos, a criança surda ter garantido seu acesso à língua de sinais, o que ajudará também na formação de sua identidade surda. (GUARINELLO, 2007, p. 48).

Para Góes (1996), a importância da apropriação da língua de sinais como a primeira língua do surdo cumpre a função de comunicação e formação do pensamento, por possuir uma estrutura gramatical própria e acessível, por meio da inserção na comunidade surda.

Assim, a língua portuguesa deve ser ensinada na escola como segunda língua, com base na língua de sinais já constituída desde o nascimento, em que a língua foi adquirida por meio de relações estabelecidas com os “falantes” da mesma língua.

Ao considerar a Língua de Sinais como a língua própria do surdo e que ele deve ser seu usuário, esta assumirá um caráter mediador e de apoio no processo de apropriação de escrita, que, para o surdo, equivale ao aprendizado de uma segunda língua.

As crianças surdas, em especial as filhas de pais ouvintes, não adquirem a linguagem oral da mesma forma que a criança ouvinte, que passa por esse processo de exposição de maneira significativa e funcional, desde o nascimento. Enquanto isso, as crianças surdas são ensinadas em clínicas, escolas, e passam por processos árduos e longos, sem a garantia de sucesso quanto ao estabelecimento da língua oral efetiva.

Guarinello (2007) alude ao desempenho e desenvolvimento de alunos surdos filhos de pais surdos. Não que esse fator seja determinante para um melhor desenvolvimento no processo de apropriação de linguagem e acadêmico, mas, quanto mais precoce a criança se apropriar da língua de sinais, mais condições ela terá para o domínio pleno de uma língua e, por meio desta, de perceber a língua escrita.

Para alterar o quadro existente, o trabalho com as crianças surdas deve fundamentar-se em uma concepção discursiva de língua, com a atuação mediadora do adulto, responsável por atribuir significado à “fala” dessa criança, agindo como coautor no processo de estruturação no discurso da criança.

Por todo o exposto, fica claro que a forma mais adequada para promover o ensino para o surdo ocorre por meio de uma língua que pode ser adquirida por intermédio dos membros da comunidade surda. Essa afirmação é observada com surdos, filhos de pais surdos, que, por estarem expostos à mesma língua – nesse caso a língua de sinais – desde o nascimento, dela se apropriam-se de maneira satisfatória e significativa.

Não existem dúvidas quanto às capacidades de as crianças surdas se desenvolverem linguisticamente, desde que sejam expostas à língua de sinais o mais cedo possível: “[...] a LIBRAS assume um caráter mediador e de apoio para a produção escrita, se o surdo for usuário dela” (SILVA, 2001, p.63).

Ramos (2003) ressalta que a aquisição da língua oral influencia a aprendizagem da leitura e escrita, não pela língua em si, mas pelas relações socioculturais estabelecidas por meio dela.

[...] vários pesquisadores afirmam que a qualidade comunicativa dos surdos e a constituição do pensamento estão nas mãos (e em todo esquema corporal), pois eles podem executar com perfeição o mesmo papel atribuído ao sistema fonador por meio da Língua de Sinais. (SILVA, 2001, p. 43).

Quadros (1997, p. 32) destaca:

No Brasil, através do contato com alguns surdos que tiveram a oportunidade de desenvolver a língua de sinais desde a mais tenra idade (por serem filhos de pais surdos), percebeu-se que a qualidade das produções escritas e de suas leituras é superior à produção e compreensão de muitos alunos surdos que não tem acesso à língua de sinais precocemente.

Lodi (2005) argumenta que o ensino de uma segunda língua se torna efetivo quando há a vivência nessa língua, por meio da inserção social realizada em um contexto e em situações concretas, ou seja, por meio da inserção ou convivência com a própria comunidade surda. Dessa forma, o aprendizado da língua base (língua de sinais – no caso, a LIBRAS) é o modo pelo qual a criança surda se

apropriará de todo o conhecimento cultural, social e histórico, conhecimento este que perpassa a língua portuguesa – como segunda língua, pois ambas possuem estruturas distintas e cultura própria.

Souza (2000) defende que uma das iniciativas para a diminuição do processo de exclusão da criança surda, nos processos de apropriação da linguagem escrita, poderia ser efetivada se esse processo acontecesse em sinais e avaliado da mesma forma. Portanto, para dizer-se professor de surdo, é condição necessária, e mínima, o domínio da língua de sinais.

Entende-se que a inclusão escolar de crianças com deficiência sem o mínimo de adequações não concretiza uma proposta pedagógica eficiente. Não basta “enfiar” a criança em uma sala de aula regular, sem refletir sobre as questões de fundamental importância para o atendimento desse aluno.

A inserção de alunos surdos em escolas regulares pressupõe a ideia de que os surdos terão as mesmas oportunidades de aprendizagem que os ouvintes; porém, na grande maioria das vezes, os surdos continuam com dificuldades para aprender a ler e escrever, sobretudo pela ausência de uma língua compartilhada entre professor e aluno, condição indispensável para o letramento dos surdos (GUARINELLO, 2006).

Lacerda (2000) enfatiza que, ao optar-se pela inserção do aluno surdo na escola regular, é fundamental ter certos cuidados para que sejam garantidas as reais possibilidades de acesso aos conhecimentos que estão sendo trabalhados, sem deixar de considerar as peculiaridades linguísticas desses sujeitos.

Quanto a formação do professor, o art. 13, do decreto nº 5.626, garante que o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Para Trenché (1998), qualquer professor (profissional) que esteja envolvido com a educação de surdos, no ensino regular, tem um desafio, já que, bem diferente da criança ouvinte, a maior parte das crianças surdas chega à escola sem ter-se apropriado de uma língua minimamente sistematizada.

A grande maioria das crianças surdas em idade escolar permanece sem o domínio de uma língua, seja oral, seja de sinais e, mesmo assim, as instituições de ensino partem para o ensino da escrita. A escrita, sob essa abordagem, não faz nenhum sentido para a criança, principalmente se o enfoque para tal ensino for dado pela decodificação do código por meio de relações entre fonemas-grafemas, o que resulta na leitura de palavras fragmentadas, isoladas e descontextualizadas.

Desse modo, pode-se considerar que esse modelo de ensino não garante a apropriação da linguagem escrita pelo surdo. Em primeiro lugar, pela língua de acesso utilizada, agravada por um ensino descontextualizado e sem sentido, que não proporciona o mínimo, quando se refere à função social da escrita.

Em decorrência, a proposta de educação bilíngue atende às necessidades de apropriação de uma língua, de maneira a garantir o aprendizado dos aspectos comunicativos e das formações mentais da criança surda; assim, há a oportunidade de um desenvolvimento de forma plena, já que, nessa concepção, provê também o ensino da língua majoritária oral e, posteriormente, da língua escrita.

As relações mediadas pelo uso da língua de sinais possibilitam a interação de conversação entre os interlocutores sobre o texto, durante a produção, quanto à melhor forma de expressar as ideias em português, partilhando a construção dos sentidos do texto e, em consequência, da apropriação de escrita.

Para Lodi (2005), apenas por intermédio da língua de sinais o surdo terá acesso à linguagem escrita, durante o uso em práticas sociais, portanto, o ensino precisa acontecer em uma proposta bilíngue.

Ainda para essa autora, o trabalho com sujeitos surdos deve realizar-se a partir de uma visão da heterogeneidade das relações sociais e linguísticas, fazendo-se essencial uma política educacional voltada para a diversidade social e cultural:

[...] aprender uma segunda língua corresponde a entrar em contato com novas experiências culturais e sociais, determinadas por essa língua e determinantes dela. (LODI, 2005, p.420).

Desse modo, os próprios alunos podem perceber semelhanças e diferenças entre a língua de sinais e o português escrito, o que propicia o domínio de certos aspectos formais do conjunto de convenções que regulamentam o uso social da escrita.

A concepção de língua como atividade discursiva propõe o engajamento do indivíduo em atividades socioculturais, nas quais o mediador atua entre a criança e o objeto linguístico.

Na atividade discursiva, a linguagem é percebida como constitutiva do pensamento para e se define pela ação do sujeito sobre sua língua, conforme acentua Guarinello (2007, p.41):

A criança é percebida como ativa nesse processo de construção de conhecimento e o adulto é visto como um mediador entre a criança e o mundo; é ele quem atribui sentimentos e significados à linguagem da criança, agindo como intérprete.

É por meio da linguagem que a criança, desde o nascimento, age sobre o mundo e sobre si. Para Guarinello (2007, p. 42),

[...] a constituição da linguagem é um processo vivido ativamente por sujeitos engajados em atividades sócio-culturais, nas quais o adulto é o mediador entre a criança e o objeto linguístico.

Nessa perspectiva, as dificuldades apresentadas pelas crianças não são decorrentes diretamente da surdez; assim, os surdos agem e se desenvolvem sobre o mundo e sobre si mesmos por meio da linguagem.

Pela própria dificuldade de propostas que possam atender a essas crianças, formações profissionais deficitárias, pela inserção de crianças surdas no sistema educacional regular, sem possibilidades comunicativas efetivas, os trabalhos de leitura e escrita são, comumente, relegados a segundo plano.

Portanto, a prática pedagógica de ensino da linguagem escrita para surdos deve, sempre, estar vinculada ao próprio uso da linguagem, em que os exercícios de linguagem (gramática, textos, formação de frases) precisam constituir um momento de produção e significação, com o objetivo de inserir o indivíduo no processo social de interação. Nesse contexto, a apropriação da linguagem escrita ocorre em condições de produção e significação, de representação do interlocutor e de reconhecimento do valor social da leitura e da escrita.

Trenche (1998) ressalta que uma expectativa mais formal no que respeita ao uso da linguagem, em que o trabalho com a escrita não passa de uma construção mecânica, configura-se como um processo inevitável de exclusão, mesmo se estando em uma proposta inclusiva.

Pensar a educação como linguagem é pensá-la como um processo em que os sujeitos criam e modificam situações que envolvem o estar no mundo. (TRENCH, 1998, p. 11).

Para que a criança surda se aproprie da linguagem, é preciso sua imersão social real da linguagem escrita, quando a criança surda mantém contato com adultos usuários e competentes, em uma modalidade linguística compartilhada e acessível, além de lhe serem propiciadas oportunidades de participar ativamente dos processos referentes a aprendizagem.

Assim, ao conceber a linguagem e as atividades de leitura e escrita como algo possível de ser aprendido por meio de exercícios mecânicos descontextualizados, a escola contribui para o aumento de problemas com a escrita.

Em uma concepção discursiva de linguagem, as diferentes trocas sociais e jogos interativos postulam relações singulares entre sujeito e linguagem. Dessa forma, o caminho percorrido pela criança nesse processo de apropriação de escrita não é único e igual; ao contrário, passa por um processo de imprevisibilidades e diferenças, de sorte que, para Guarinello “[...] a linguagem é percebida como constitutiva do pensamento; assim, a atividade discursiva se define pela ação do sujeito sobre sua língua” (2007, p. 41).

Por conseguinte, o sujeito é considerado ativo e singular em seu próprio processo, fator determinante para a atribuição de forma e sentido às produções textuais e sentido às produções, partindo-se da ideia de que o processo de apropriação de escrita deve ser baseado na interação com o outro, consolidando-se, pois, a importância do papel do outro, no processo de apropriação.

O trabalho com a linguagem escrita deve ocorrer sob um enfoque discursivo, embasado na interação, responsável pela constituição de usuários do português na modalidade escrita. Faz-se fundamental o uso da linguagem escrita em contextos significativos, nos quais o aluno possa se apropriar da língua portuguesa e perceber sua funcionalidade.

Karnopp (2003) enfatiza a importância do contato com materiais escritos, para o estabelecimento da construção de sentidos. No entanto, o que ocorre nas escolas é o contrário, sendo dada ênfase ao estudo do vocabulário e gramática. Tal método não contribui, de forma efetiva, com o processo de apropriação de escrita, que deve

ser realizado de acordo com as condições sócio-históricas vivenciadas de maneira significativa pelos educandos.

Fernandes (2006) afirma que, para assegurar o letramento em uma segunda língua, é necessário partir de práticas escritas com base em textos que circulam socialmente.

[...] mesmo que os surdos não tenham tido a oportunidade de adquirir a língua de sinais precocemente, é nessa língua e não na língua processada pelo canal auditivo-oral que a grande maioria se baseia para ler e escrever. (GUARINELLO, 2006, p.353).

As relações interpessoais que envolvem níveis diferentes de funcionamento permitem à criança transformar suas capacidades, preservando o direito ao desenvolvimento.

Entretanto, o estado atual das condições educacionais “marginaliza as línguas de sinais e desconsidera as peculiaridades do aluno surdo. Adicionalmente, no sistema regular encontram-se acentuados os problemas de despreparo dos professores frente a tal clientela, e reduzidas as possibilidades de atenção individualizada ao aluno” (GÓES, 1996, p.48).

As propostas de letramento baseadas na interação com o texto, empregando a Língua de Sinais como meio de acesso para a apropriação de linguagem instrumento de comunicação e reflexão, na criação de ambientes de interlocução, tendem a proporcionar às crianças a real apropriação de linguagem escrita.

As dificuldades encontradas na escrita e na leitura pelo surdo geram grandes entraves, no processo educativo. Em geral, encontra-se o discurso de que a educação de surdos fracassa pela falta de significados de sua língua e que, por esse motivo, existe um número pequeno de surdos que chega ao ensino superior. Esse tipo de discurso caracteriza as relações de poder da sociedade ouvinte, com representações carregadas de significados de inferioridade.



boluacãe duam yiam.
boluanãelomullonad. x l
uancil

bon Papa bembu.
bonuluvohallea
luana?
luamboducho
boni
bolvomaia lo
uancalauna
uomahouan.

3. PERCURSO

O percurso metodológico trilhado para o desenvolvimento deste estudo será abordado neste capítulo, com a descrição detalhada de todos os procedimentos utilizados para a realização desta pesquisa.

A escolha dos procedimentos ocorreu de maneira processual, visto que foi delineada pelo próprio trajeto dinâmico deste trabalho, optando-se, portanto, pela entrevista individual com o professor, entrevista individual com a criança e análise de sua produção escrita.

Os procedimentos propostos foram realizados com três professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, os quais lecionavam para crianças surdas incluídas, bem como para seus respectivos alunos surdos, em um município do interior do Estado de São Paulo.

Será apresentada, na sequência, a descrição do referido percurso metodológico.

3.1. Escolha dos participantes

A realização deste estudo foi viabilizada mediante a solicitação e aprovação por escrito da Secretaria Municipal da Educação do município a ser pesquisado. Foram expostos os seus objetivos à fonoaudióloga responsável pelas crianças surdas inseridas no Ensino Fundamental municipal.

Para o processo de seleção da amostra, solicitamos uma listagem dos alunos surdos incluídos, seus respectivos professores e nomes das escolas em que os alunos se encontravam matriculados. Nesta, constavam 11 crianças com o diagnóstico de surdez, com diferentes graus de perdas auditivas. A partir dessa listagem, foi realizada a entrevista com todos os professores, para posterior definição da amostra.

Para as entrevistas, foram explicitados os objetivos deste estudo aos respectivos diretores ou coordenadores das escolas, ocasião em que eles confirmaram os dados relativos às séries⁵ referentes a cada criança; os nomes dos professores responsáveis por tais classes; o período em que cada um deles lecionava; e os horários que poderiam ser usados, para a coleta de dados.

⁵ A coleta de dados deste estudo foi realizada em 2008, ano em que o Ensino Fundamental ainda se referia a séries, sendo concluído em 8 anos.

Depois desse primeiro contato com os diretores ou coordenadores dessas 11 escolas, realizamos um encontro individual com os professores, também para a fornecer esclarecimentos sobre nosso estudo. Diante da concordância em participar, os professores assinaram o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (Apêndice 1)⁶.

Nas entrevistas, constataram-se divergências entre a listagem concedida pela Secretaria e a realidade educacional dessas crianças. Foi verificado que algumas das crianças presentes na listagem da Secretaria Municipal de Educação não apresentavam nenhum tipo de dificuldade (segundo relato do professor), quanto à apropriação da escrita.

Desse modo, utilizando as falas dos professores, a amostra foi definida tendo como critério a forma de comunicação empregada: uso prioritariamente de LIBRAS; uso prioritariamente da modalidade oral de linguagem; e precário uso de LIBRAS e da oralidade.

Como parte do processo de seleção da amostra, foi encaminhado, por meio da escola, um “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (Apêndice 4), para que os pais estivessem cientes quanto à realização da pesquisa e para que autorizassem ou não a participação da criança. Dos seis termos encaminhados, dois não foram autorizados.

Em razão das condições que apresentaram para a comunicação, três crianças foram selecionadas, por representarem três condições específicas acerca das possibilidades de comunicação. Ainda nesse processo de seleção da amostra, dadas as características semelhantes entre as crianças C3 e C4, ambas fluentes em LIBRAS – obviamente resguardadas suas singularidades e histórias de vida –, optamos pela exclusão da criança C4.

Assim, a amostra passou a ser constituída por três crianças (C1, C2 e C3) e três professores (P1, P2 e P3). Desses três professores, um é do sexo masculino e dois são do sexo feminino, com idades entre 30 e 42 anos. Para melhor compreensão da formação profissional, será apresentada, a seguir, uma tabela representativa, referente aos dados obtidos.

⁶ No início da realização deste estudo, o título do trabalho foi definido como “A aquisição da linguagem escrita no contexto da educação inclusiva: implicações na educação e desenvolvimento da criança surda”, título este que consta nos termos de consentimento (Apêndices 1 e 4); porém, no decorrer do percurso da pesquisa, o título foi alterado.

Tabela 1: Caracterização dos professores referente aos aspectos de formação e tempo de exercício no magistério

Professor	Formação	Tempo de exercício no magistério
P1	Pedagogia/Letras	10 anos
P2	Magistério/ Ciências Sociais (Licenciatura)	10 anos
P3	Magistério/Ciências biológicas	10 anos

Das três crianças, duas são do sexo masculino e uma do sexo feminino. Para melhor visualização dos dados obtidos das crianças, será mostrada, a seguir, uma tabela representativa.

Tabela 2: Caracterização das crianças quanto a idade, série que cursava, sexo, recurso comunicativo utilizado para a comunicação e tipo de perda auditiva

Criança	Idade	Série	Sexo	Recursos comunicativos	Tipo de perda Auditiva
C1	11 anos	3ª série	Masculino	Fala + Leitura oro-facial	Orelha direita-Perda Auditiva Leve a moderada e Orelha esquerda-Perda Auditiva Moderada a Profunda
C2	11 anos	2ª série	Masculino	Precária utilização de LIBRAS e linguagem oral	Perda Auditiva Moderada Bilateral
C3	12 anos	4ª série	Feminino	LIBRAS	Perda Auditiva Profunda Bilateral

3.2. Materiais utilizados

Em razão dos procedimentos empregados neste estudo, foi necessária a elaboração de dois roteiros semiestruturados para a entrevista com os professores e com as crianças.

O roteiro destinado à entrevista com os professores foi elaborado e aplicado em um sujeito com as mesmas características da amostra, porém não pertencente a ela, para que pudesse ser validado quanto aos objetivos traçados para a realização desse estudo. Esse roteiro incluiu questões a respeito, principalmente, dos aspectos de apropriação da escrita, inicialmente quanto aos aspectos gerais e, posteriormente, relacionados especificamente com a surdez (Apêndice 3).

Foi elaborado outro roteiro para as entrevistas das crianças e, a fim de que pudesse atender à proposta, foi necessário passar por um sujeito com os mesmos critérios da seleção da amostra. Esse roteiro possui questões sobre a escrita e como ela é explorada em sala de aula (Apêndice 5).

As entrevistas foram feitas no período em que os professores estavam atuando e as crianças estavam em aula, ou seja, foi preciso que os sujeitos da pesquisa fossem retirados da sala de aula, para a efetivação das entrevistas.

A identificação de cada professor foi realizada por meio do preenchimento de uma ficha de identificação (Apêndice 2), na qual foram solicitadas as seguintes informações: as iniciais do nome; a data de nascimento, o sexo, a formação profissional, a escola, a série e o período em que atuava e o tempo total de exercício no magistério.

Quanto à identificação das crianças, todos os dados necessários foram fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, sendo solicitadas as seguintes informações: o nome, a data de nascimento, o tipo de perda auditiva, se usava prótese auditiva ou não, se usava LIBRAS ou não, a série, o período e a escola que frequentavam, o nome do docente responsável e o endereço das escolas.

3.3. Escolha dos procedimentos metodológicos

A opção pelos procedimentos utilizados neste estudo aconteceu antes de seu desenvolvimento e, mesmo sendo passível de mudanças, este se manteve, visto que só seria possível visualizar com clareza as implicações quanto a apropriação de escrita com a interação entre professor, aluno e a análise dessa prática por meio da escrita do aluno.

3.3.1. A coleta de dados

As entrevistas com os professores e com os alunos aconteceram nas respectivas escolas em que estes lecionavam e estudavam. As sessões de entrevistas com esses professores duraram, em média, uma hora (tempo em que o professor foi obrigado a se ausentar da sala de aula) e ocorreram diante das situações e locais mais adversos, desde o pátio, biblioteca ou sala dos professores, bem como na porta da sala, já que não havia a possibilidade de outra pessoa assumir a sala, nem a disponibilidade de outro horário e local. Essas entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas e analisadas logo após a sua realização.

As sessões de entrevistas com as crianças duraram, em média, 40 minutos (tempo em que as crianças se ausentaram da sala de aula) e foram feitas no espaço que estivesse disponível naquele momento (biblioteca ou pátio). Essas entrevistas foram filmadas e contaram com o auxílio de uma intérprete, fluente na Língua Brasileira de Sinais, transcritas na íntegra e analisadas.

Porém, cada uma das entrevistas com as crianças se deu dentro das necessidades de aplicação: com o aluno C1, o meio comunicativo utilizado foi exclusivamente a linguagem oral; com o aluno C2, não foi possível a realização da entrevista, pela ausência de um meio comunicativo partilhado entre a criança e a pesquisadora; e com a aluna C3, a entrevista foi realizada com o uso exclusivo de LIBRAS.

Os textos a serem analisados foram escaneados, na medida do possível, para que fossem explorados e agregados ao corpo do trabalho. Para a coleta dessas produções textuais, foram disponibilizadas, pelos professores, as pastas em que ficam arquivadas as produções textuais desenvolvidas ao longo do ano. Foram

coletadas, em média, quatro produções textuais de cada aluno da amostra, sendo duas de cada semestre.

3.3.2. A análise dos dados

Foram examinados os dados obtidos nas entrevistas individuais com os professores e com os alunos, além de ter sido feita a análise minuciosa e interligada com a fala dos entrevistados das produções de texto propostas e desenvolvidas pelo professor, em sala de aula.

A fim de favorecer a especificidade e a singularidade dos dados, a análise foi realizada acerca da descrição de cada caso, com uma preocupação em não se efetuar uma análise reducionista e descontextualizada quanto ao trabalho e apropriação, frente às questões da escrita.

A apresentação e a discussão dos dados relativos aos resultados obtidos, neste estudo, foram subsidiadas pela descrição e análise de cada caso, considerando as especificidades encontradas em cada situação pesquisada.

Tais situações serão exemplificadas por meio das respostas dadas pelos professores e pelos alunos, em entrevistas, e pela coleta de produções textuais dessas crianças, executadas em sala de aula.

As entrevistas com os professores foram divididas em três momentos: o primeiro momento da entrevista engloba questões quanto à formação do professor para lidar com o aluno surdo em classe regular e as orientações obtidas sobre seu próprio aluno; o trabalho realizado relativo à apropriação da escrita pela sala e o trabalho de apropriação da escrita voltado ao aluno surdo.

Para a análise das entrevistas com as crianças, foram empregados alguns trechos ilustrativos, como forma de validar ou contrapor a fala dos professores, quanto ao ensino e à representação da linguagem escrita, a partir da visão da criança.

Vale ressaltar que as análises das produções escritas foram efetuadas sob a perspectiva de entender as propostas escritas solicitadas, bem como para verificar a ocorrência de marcas de interferências dos professores, de sorte a comparar com os relatos dos professores e das crianças e na tentativa de compreender as relações entre linguagem e linguagem escrita.

No processo de coleta de dados, não foi possível a presença da pesquisadora nos momentos de escrita; assim, não consideramos em quais circunstâncias as produções escritas aconteceram. Apesar da importância da análise da apropriação de escrita enquanto processo, o produto não foi descartado, uma vez que as produções escritas não foram examinadas de maneira isolada, além de representarem as relações entre sujeito e linguagem.

4.1. Apresentação e discussão do primeiro caso – Professor P1 e criança C1

A criança focalizada é portadora de surdez leve a moderada, na orelha direita e moderada a profunda, na orelha esquerda, tem domínio do português falado e não é usuária da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), mantinha como recursos comunicativos a fala e a leitura oro-facial e estava usando aparelho de amplificação

sonora bilateralmente. Durante o processo de coleta de dados, a criança C1 tinha 11 anos e frequentava a terceira série do Ensino Fundamental.

O professor P1 é formado em Pedagogia e Letras, possuía 10 anos no exercício do magistério e lecionava, na oportunidade, para uma terceira série do Ensino Fundamental, com 36 alunos.

No primeiro trecho de entrevista com o professor P1, observa-se que esta foi direcionada a sua formação para lidar com o aluno surdo em classe regular e as orientações obtidas quanto a seu próprio aluno.

O professor P1 afirma que não considera sua formação suficiente para lidar com o aluno surdo, na sala regular, relatando que não foi feito nenhum curso específico, mas que sua única “preparação” refere-se a uma conversa com a fonoaudióloga da Secretaria da Educação, após o início do ano letivo, ou seja, depois dos primeiros contatos com a criança. Quando questionado sobre essa conversa, explica:

“Ela orientou algumas coisas sobre a anatomia do ouvido, os tipos de surdez, recursos p/ sanar os problemas de surdez e o nível de surdez do “C1”.”

“Foi esclarecedor, porque eu não tinha bagagem nenhuma, mas suficiente pra eu trabalhar com ele não.”

Perguntou-se ao professor P1 se houve algum tipo de orientação mais específica, quanto ao caso do A1:

“Não, falou no geral, com todo mundo. Com todos os professores que tem aluno surdo nas salas de aula.”

Nesse primeiro momento, pode-se evidenciar que o professor se sente despreparado, referindo-se à falta de formação e à ausência de informação quanto à prática pedagógica. O professor P1 recebeu apenas algumas orientações gerais, após o início das aulas, quanto a aspectos clínicos da surdez e quanto à anatomia da orelha, as quais não o auxiliaram em nada para o atendimento desse aluno, enquanto prática pedagógica.

Além do despreparo do professor, pensando no âmbito de formação, seu relato desvela o recebimento de informações fragmentadas que, na maioria das vezes, confirmam ideias preconcebidas pelo professor no que tange a potencialidades de aprendizado, por parte da criança (TRENCH, 1998).

Todos os elementos desse primeiro momento da entrevista demonstram o trabalho solitário de um professor que está sujeitado a lidar com diversidades, para as quais não foi preparado, nem minimamente orientado, de modo a iniciar o processo de ensino.

O segundo momento da entrevista é atinente ao trabalho com a escrita, pelo professor, com toda a sala. Para a aprendizagem da escrita, o professor P1 acredita que a criança “tem que ter conhecimentos prévios para poder avançar no seu desenvolvimento cognitivo”, considerando importante a criança perceber “o uso social da escrita, conhecer o alfabeto, ter noção de que aquele é o código utilizado e como minimamente você usa esse código”.

Quanto às principais atividades direcionadas à escrita, enfatiza:

“Primeira coisa é a produção de texto, mostrar a partir de exemplos. Primeiro a diversidade textual, os textos usados socialmente e a partir do modelo, discutir a forma, a estrutura, a função, depois produzir um texto com eles, confrontar com esse modelo e corrigir individualmente e coletivamente. É isso, você parte do texto e vai caminhando até chegar na palavra com o aluno, a ortografia.”

Ao ser indagado sobre a forma como as crianças ouvintes aprendem a escrever, ele afirma que isso se dá “a partir dos modelos e do uso, verificar o uso social da escrita.”

Esse relato do professor P1 esclarece quais suas concepções quanto ao ensino da linguagem escrita. Ele compreende a importância de a criança perceber a escrita em seu uso social, partindo, ainda, para o ensino por meio do texto, isto é, do todo e não das partes.

Nesse contexto, a escrita deve ser vista por seu grande potencial social, sem o qual o papel do outro em sua construção não seria possível.

[...] a apropriação da leitura e escrita, de forma significativa – letramento –, é prazer, é lazer, é acesso à informação, é comunicação, é, enfim, exercer cidadania por meio de uma condição, em diferentes práticas sociais. (FERNANDES, 2006, p.132).

Conforme Jolibert (2006), ao escrever, deve-se produzir mensagens reais, com intencionalidade e destinatários reais. Isso não está relacionado à transcrição, cópia ou treino de caligrafia. Nem deve ser reduzida à escrita de “composições” ou “redações” do tipo escolar.

A escrita deve acontecer em função das próprias necessidades e projetos, descartando-se o trabalho por meio de frases soltas ou parágrafos isolados. Para ser um texto, é preciso assumir a perspectiva de um determinado tipo de texto, dirigido a um destinatário, com intencionalidade de escrita (JOLIBERT, 2006).

Na opinião dessa autora, ainda, para a apropriação efetiva da linguagem escrita, é fundamental que esta se produza em situações reais, na confrontação com os colegas e, principalmente, na observação do uso social da escrita. É preciso que a criança tenha consciência da utilidade da escrita, o que só pode ocorrer na sua vivência.

O professor P1 relata, em acréscimo, que o ensino deve se dar por meio de diferentes gêneros textuais, utilizando modelos e construções conjuntas para a compreensão do aluno pelo uso social da escrita e apenas por último pode enfocar o uso correto das convenções ortográficas.

A apropriação da linguagem escrita ocorre de maneira processual, na qual a presença do adulto letrado é essencial, já que será responsável pela mediação e atribuição de sentido à escrita das crianças.

É por meio dessa construção conjunta de conhecimentos, do conhecimento de mundo e do conhecimento partilhado, que os textos fazem sentido para quem os lê. (GUARINELLO, 2007, p.59).

Apesar do relato do professor quanto à importância do ensino da linguagem escrita com enfoque nos usos sociais, o aluno C1 demonstra, em sua fala, questões bastante relevantes nesse sentido.

E – Você acha importante aprender a escrever?

C1 – é.

E – Por que é importante? Pra que você usa? Conta pra mim!

C1 – Não uso pra nada.

E – Não usa pra nada?

C1 – [Sinal de não com a cabeça].

E – Não serve pra nada aprender a escrever?

C1 – [Sinal de não com a cabeça].

E – Você só usa na escola?

C1 – é

E – E você acha que é importante aprender a ler e a escrever?

C1 – eu acho.

E – Por quê?

C1 – Eu acho.

E – Por que você acha que é importante?

C1 – Pra fazer tarefa e o professor dá texto também.
 E – Tem outro lugar que você escreve, além da escola?
 C1 – [sem resposta].
 E – Você escreve fora da escola?
 C1 – Escrevo.
 E – Onde você escreve?
 C1 – Na mesa.
 E – O quê você escreve além das atividades da escola.
 C1 - Escrevo carta quando alguém faz aniversário.

Ao observar o segmento da entrevista realizada com C1, verifica-se que, para a criança, a linguagem escrita não está relacionada aos usos sociais, pelo contrário, traz evidências no que concerne à relevância apenas escolar, usada somente “pra fazer tarefa e o professor dá texto também”.

No terceiro momento da entrevista, o enfoque é dado ao trabalho quanto à aquisição da escrita pela criança surda.

Nesse momento, o professor P1 evidencia que não realiza nenhuma atividade específica ou adaptação das atividades de linguagem escrita com a criança C1,

“Por conta do grande número de alunos, não dá pra privilegiar o trabalho com a C1, mas a dinâmica da sala é um pouco alterada por conta disso, ele senta na primeira fila, imediatamente na minha frente. Eu procuro sempre falar de uma forma que ele possa me ouvir e ver a minha articulação, eu falo voltado pra ele. Eu sempre chamo a atenção dele para quando eu estou explicando, porque ele se dispersa muito facilmente. Na hora da produção, eu sento junto com ele pra fazer, ele sempre tem a companhia de algum colega de confiança pra que ele possa fazer as atividades de escrita, de interpretação de texto.”

Quanto ao aprendizado da linguagem escrita pela criança surda, P1 acredita que “aprende do mesmo jeito, só precisa ter mais atenção para que o processo aconteça. Percorre as mesmas etapas, mas em um tempo diferente, num tempo dela”.

P1 também entende que o surdo tem alguma dificuldade específica, na apropriação da linguagem escrita,

“Eu acho que tem. Um aluno surdo nunca vai ser um escritor como um aluno ouvinte, porque para ele a utilização da linguagem por ele tem outra dinâmica. Mesmo o aluno surdo ouvindo, usando o recurso do aparelho, a dinâmica é diferente, a lógica da oração é diferente, a ordem é diferente, e ele leva isso pro texto.”

Ao ser questionado se a criança surda nunca irá se apropriar da escrita como uma criança ouvinte, replica:

“Não. Ele vai chegar o mais próximo possível do que uma criança ouvinte faz pra estabelecer a comunicação, uma vez estabelecida a comunicação, eu acho que o problema tá sanado, não importa por que meio.”

No que se refere à possibilidade de a criança surda poder se apropriar da linguagem escrita, esta é sua opinião:

“Pode. Usando recursos que respeitem a dificuldade, o limite da criança, com bastante modelo, exemplos e pondo ela em contato com a cultura letrada dos ouvintes.”

Assim o professor se pronuncia, ao ser questionado sobre o que achava necessário realizar, para possibilitar o acesso da escrita por parte da criança surda:

“São necessárias algumas adequações, a primeira delas é a redução do número de alunos, pra que você possa atender essa criança adequadamente, outra é... Eu não tenho conhecimento de outras, eu acho que tem que ter uma atenção adequada, mais específica, uma vez que tá dentro da sala de aula, mas eu não sei os caminhos, a gente vai por tentativa de erro e acerto.”

Nos relatos apresentados, é possível notar que o professor P1 relaciona o aprendizado da linguagem escrita pela criança surda a limitações, talvez ligadas a aspectos de ordem cognitiva, visto que “um aluno surdo nunca vai ser um escritor como um aluno ouvinte”, para ele a escrita tem uma “dinâmica diferente”, como se, por ser surda, essa criança não pudesse perceber a linguagem da mesma maneira que uma criança ouvinte.

O estabelecimento de relações diretas entre deficiência auditiva e problemas cognitivos, como se esses fossem inerentes à surdez, é uma resposta comum ao fracasso da criança surda no que tange à apropriação da escrita (GUARINELLO, 2007).

Góes (1999) afirma que as limitações atribuídas aos surdos como consequência da surdez são, na verdade, resultado das mediações sociais da aprendizagem e das práticas pedagógicas que, na maioria das vezes, são ineficazes para o atendimento dos alunos surdos.

Assim, as limitações encontradas em muitas crianças com surdez, nos anos iniciais, se devem a problemas com as experiências escolares oferecidas e não com o fato de serem surdas ou ouvintes.

Na concepção discursiva de linguagem, as diferentes trocas sociais e jogos interativos postulam relações singulares entre sujeito e linguagem, em situações dialógicas contextualizadas. Por isso, o caminho percorrido pela criança nesse

processo de apropriação não é único e igual: ao contrário, passa por um processo de imprevisibilidades e diferenças.

As análises demonstram que o surdo é capaz de escrever e aproximar seu texto do português padrão, desde que lhe sejam dadas oportunidades significativas e que haja um trabalho de parceria e atribuição de sentidos pelo leitor. (GUARINELLO, 2007, p.17).

Ainda nesse último momento de entrevista com o professor P1, este foi questionado quanto às dificuldades encontradas no ensino da escrita para o aluno C1:

“Então, a dificuldade do C1 na escrita estão relacionadas a falta de conectores, muitas vezes de coesão e coerência e, eu penso que são questões ocasionadas pelo jeito que ele ouve. Então, pra mim, é muito difícil fazer ele entender as coisas que a gente consegue explicar, o que não é palpável. Por exemplo, as preposições, como é que ele vai criar a noção de preposição pra que ele possa usar. Um substantivo é fácil, um adjetivo é fácil, então, um conectivo, por exemplo, um ‘que’, uma conjunção, como é que eu vou fazer ele entender a existência, dar materialidade pra isso, para que ele entenda e possa por no texto dele, eu sinto essa dificuldade. Então, eu tento pelo modelo, fazer com que ele vendo o modelo, incorpore isso. Na hora de escrever, sentar junto com ele e mostrar: ‘ó, tá faltando isso. Se é plural, porque é plural, você esqueceu dessa palavra, olha a coerência’, tento explicar, tento alcançar ele nesse nível.”

Tal relato encaixa-se no que foi descrito anteriormente, visto que as relações estabelecidas com seu entorno não propiciam o domínio da linguagem escrita e, faltam estratégias e modos de abordar os conteúdos descritos pelo professor para que tenham sentido para a criança e, possam ser apropriados.

[...] a história escolar do aluno tende a ser constituída por experiências bastante restritas, que configuram condições de produção de conhecimento pouco propícias ao domínio da língua portuguesa. (GÓES, 1999, p.2).

Guarinello (2007) faz referência aos problemas que, normalmente, as pessoas surdas apresentam na escrita da língua portuguesa, como falta de preposições, conjunções, flexões dos verbos e má estruturação frasal. Porém, tais ocorrências não fazem parte do quadro de surdez, mas da proposta pedagógica oferecida a essa criança.

Pode-se evidenciar o modelo escrito dado pelo professor por meio das correções feitas por ele, em produções escritas pelas crianças, da forma relatada pelo professor, explicitando-se que o ensino, em vez de ser pautado na apresentação de modelos escritos, consiste no apontamento de “erros” cometidos pelo aluno.

Existem possibilidades de inferência, por parte do professor, nas produções escritas da criança C1, relacionadas às mudanças necessárias para a compreensão, com base no próprio enunciado da atividade proposta e sob as informações contidas no próprio texto.

As três produções que seguem foram, provavelmente, realizadas como uma proposta da escrita de uma carta para o Dia das Mães, executada no início do mês de maio.

1º Texto

Maurício, 05 de maio de 2008.

Minha mamãe linda

(Mamãe) você é muito legal / mamãe
 eu fui dar um presente para você / adorei
 muito você / (eu fui dar uma corajosa mãe
 você é amiga de adoração) // você me
 corajosa. Eu te amo.

Mamãe eu disse que / não eu fui dar
 um presente para você de alegria / você é
 muito legal Minha mamãe linda eu
 fui dar um beijo.
 mãe eu adorei muito você.

Beijo do seu filho
 despedida

você
 presente
 de amor

despedida

assinatura

sem intervenção

2º Texto

05 de maio de 2008

Minha mamãe linda

Você é muito legal / eu fui dar um
 presente para você / adorei muito
 você / (eu fui dar uma corajosa mãe)
 você é meu coração!

Beijo

Beijos

3º Texto

05 de maio de 2008

Minha mamãe linda

Você é muito legal Eu fui dar um
 presente para você. Adorei muito você.
 Você é meu coração!

Beijos

As correções feitas pelo professor interferem de forma direta e invasiva no texto produzido pela criança. Na primeira versão, é possível identificar que um parágrafo foi excluído pelo professor, pela atribuição de um “não” na lateral direita do texto.

As interferências do professor foram além de simples correções estruturais, de acordo com as regras convencionais do português, impondo ao aluno a reescrita e a formulação de todas as suas hipóteses e desejos iniciais de escrita. Apenas com as correções efetivadas, a criança conseguiu, em sua terceira tentativa, um “ok” do professor. Nesse momento, o texto já não era mais do aluno.

Guarinello (2006, p. 359) enfatiza que

[...] a construção da linguagem escrita ocorre por meio de um processo, e que nesse a interferência de um adulto letrado é condição necessária, já que é o adulto que irá orientar, mediar, atribuir sentido à escrita das crianças.

Guarinello (2007) evidencia a importância de, após o término de cada produção, solicitar a releitura do texto produzido e a realização de modificações que o próprio autor achar necessário.

Nessa proposta, deve-se perguntar ao aluno as palavras que não eram compreendidas, ou o que quis dizer com determinada frase; assim, o aluno pode explicar suas ideias para preencher lacunas dos textos, oferecendo modificações estruturais e, por fim, ajustando a pontuação, de sorte que o texto se aproxime cada vez mais do português-padrão (GUARINELLO, 2007):

[...] pois é na mediação que permitirá que o sujeito se transforme pelo fato de dispor, cada vez que lê, de outras possibilidades de escolha de estratégias para dizer. (GUARINELLO, 2007, p.64).

No entanto, partindo das correções inseridas nas produções da criança C1, entende-se que o professor P1 estava preocupado em colocar o texto produzido pela criança dentro das normas convencionais da escrita do português, provavelmente porque essa carta seria realmente enviada para seu destinatário – a mãe da criança.

Entretanto, no caso descrito, não podemos esquecer a situação de ensino na qual o professor se encontra: com uma classe de 36 alunos e sem orientações

específicas para o atendimento dessa criança, o que pode ocasionar imprecisões em seu trabalho e dificultar esse processo de mediação.

A proposta de (re)escrita pode ser percebida pela produção textual que segue, solicitada pelo professor no final do mês de julho, e a posterior "correção", mesmo sem nenhuma interferência escrita por parte do professor.

Proposta: reescreva o texto "Uma história como você quiser" do jogo que você fez. Não esqueça dos adjetivos.

O Príncipe e o amigo

Era uma vez um príncipe magro e de olhos tortos, que ele mora no país tem outro lugar que mora a princesa. Lento de quanto uma fada e tem na floresta mora o dragão.

Um dia o príncipe ele vai lá na água ele vai pegar água.

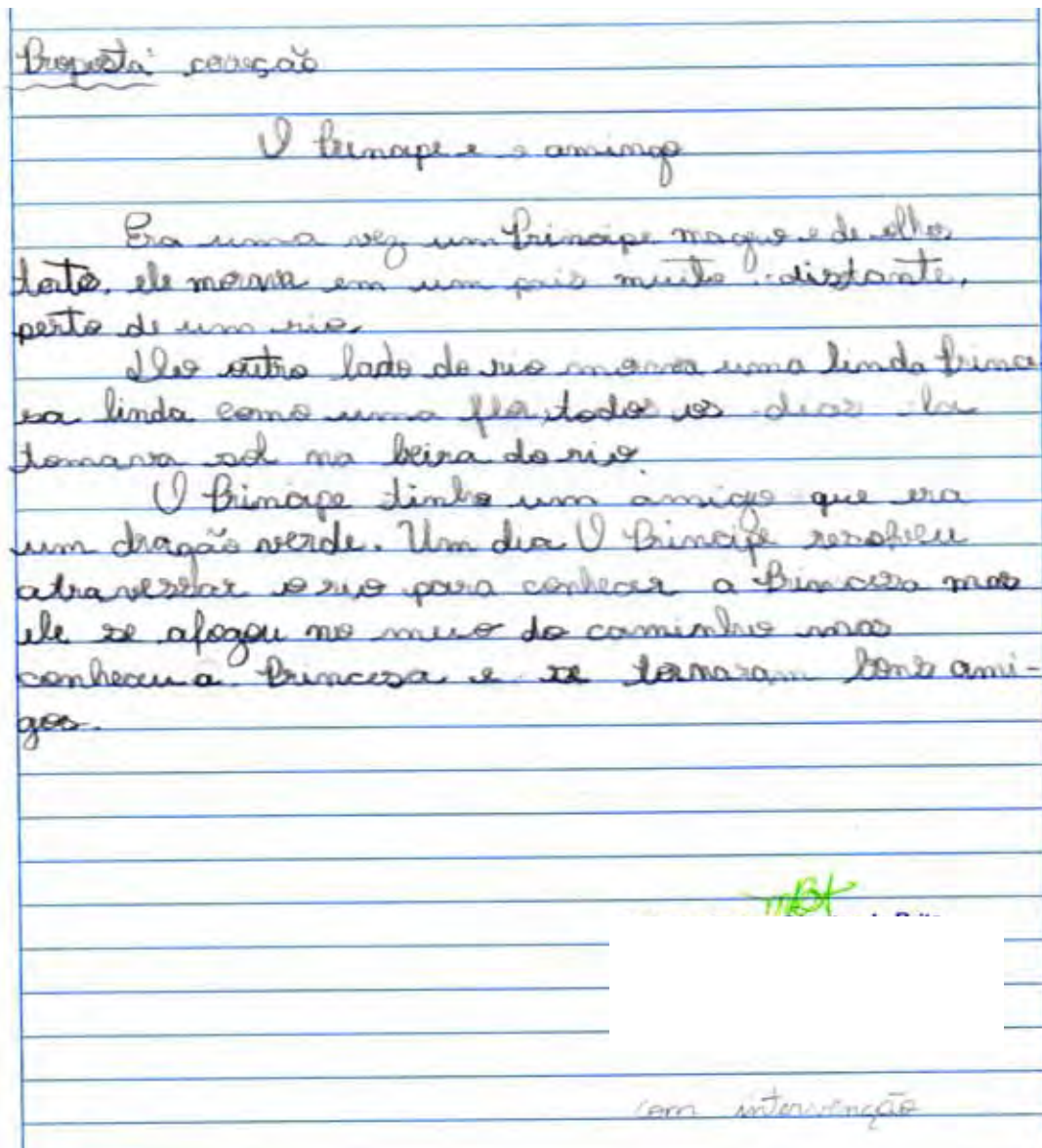
E tem outro país que mora a princesa a amigos do dragão oh! belo são que dragão que está sabendo mata seu dragão burro lá você está falando com cominho está.

O dragão está na floresta o dragão está dormindo.

A princesa falou sozinho longe de sol.

O dragão está na floresta e ele truca!!!!!!! que seu dragão você está burro. e vai tem ficou

O príncipe ficou feliz e a princesa também acabou e a comeca a história. vai muito legal a história



Podemos observar mudanças substanciais entre a primeira e a segunda propostas, em que, além das correções ortográficas, o texto da criança foi reduzido novamente pela busca das normas do português escrito.

Tais mudanças nos levam a pensar na forma como essa (re)escrita foi promovida, em que situação e com quais interferências feitas pelo professor. O registro escrito pelo professor P1, na parte inferior direita da segunda produção – “com intervenção” – deixa claro que a criança C1 não a realizou sozinha, a partir de sua própria leitura e reelaboração, nem mesmo pelos apontamentos feitos por outro interlocutor, já que, ao fazer as duas leituras, é fácil perceber que o segundo texto foi reestruturado por completo.

Para Abaurre (1997), o momento de reelaboração indica atenção e reflexão pela criança, evidências que permitem “acompanhar importantes operações das quais são agentes os próprios aprendizes de escrita, ao longo do processo de aquisição” (p.69).

Por seu turno, Fiad (1997) ressalta que a prática de reelaboração dos textos produzidos pelos alunos vem adquirindo um espaço antes inexistente. No entanto, ainda é utilizada como uma ferramenta bastante restrita. Esse trabalho pode ser realizado de duas formas, por uma mais direcionada pelo professor (explícita), por meio de apontamentos quanto aos aspectos a serem refeitos; ou de maneira mais implícita, quando sugere que o aluno releia seu texto e o refaça, sem nenhuma interferência de um interlocutor.

Partindo desse pressuposto, Fiad (1997, p.77) destaca:

Ao aprender que aprender significa escolher entre possibilidades, tomar diferentes decisões, os autores vão se formando e se constituindo.

Como forma avaliativa, portanto sem interferências feitas pelo professor, foi solicitada a escrita da parlenda “lenço que corra”, uma brincadeira na qual C1 parece participar sem dificuldades. Podemos evidenciar problemas textuais típicos da dificuldade em transpor o discurso oral para o discurso escrito.

Proposta: escrever a parlenda "Lengo que corre".

Lengo que corre

A brincadeira de lengo que corre brinca assim. Pode ser quantas pessoas quiser, mas precisa ter sempre formar uma roda.

Escolhem pessoas para ir e vir sempre ficando de pé, com um lengo (pode ser outra coisa) Esta pessoa que tiver com o lengo vai levar outras da roda cantando e perguntando lengo que corre corre já pode correr a pessoa que estiver na roda responde pode chutar não morde os pés não fala não se ranca pedas de perna e do braço comendo durra-roo (a pessoa que estiver com o lengo pergunta) fraco ou forte a pessoa da roda vai sempre falar forte ou fraco (a pessoa que estiver com o lengo pergunta) fraco ou forte a pessoa da roda vai sempre falar forte ou fraco (a pessoa que estiver com o lengo vai sempre fazer o que as outras pessoas falarem).

Esta pessoa vai colocar o lengo em outra pessoa a outra pessoa vai sempre correr atrás da pessoa que colocou o lengo nela, a pessoa que colocou o lengo na outra pessoa vai sempre cantar no lugar que corre pessoa se pegar vai sempre ficar no meio da roda. Assim é o Brincadeira.

O aluno C1, apesar de ter uma perda auditiva relevante (surdez leve a moderada, na orelha direita, e moderada a profunda, na orelha esquerda), entendemos que as relações que pôde estabelecer com seu entorno, as próprias condições de vida dessa criança, a interação com os colegas de sala, as informações oferecidas pelo professor, quanto a modelos escritos, informações estas que desconhecemos – tudo isso lhe propiciou algumas chances de maneira favorável quanto à apropriação de linguagem oral e, conseqüentemente, a alguns aspectos da escrita.

Não é possível comparar a última produção textual apresentada com as anteriores, pela diferença dos gêneros textuais trabalhados, no entanto pode-se apontar que apesar de oralizada e usar prótese auditiva, seus textos indicam

problemas de audibilização, porém mostra-se criativa e enfrenta a tarefa de escrever.

Não obstante a discussão quanto à necessidade da educação bilíngue para o surdo, acreditamos, nesse caso, pelas repostas da criança, pela fala e pela compreensão, que o uso da língua de sinais não é necessária. Mas não podemos enxergar essa criança da mesma maneira como ela vem sendo tratada, uma vez que a única medida relativa ao seu ensino foi a colocação de sua carteira próxima à mesa do professor.

Em acréscimo, deve-se ter em conta a necessidade da preparação do ambiente com o tratamento acústico, a amplificação sonora adequada e a diminuição da quantidade de alunos, para que se possa realmente contar com o auxílio e a mediação do professor, no estabelecimento de suas relações com a escrita.

Mesmo apresentando ganhos importantes em sua aprendizagem, C1 não pode ser ensinada da mesma forma, pelos mesmos caminhos oferecidos às crianças ouvintes. O professor deve receber orientação sobre o funcionamento da escrita da criança surda e, para que possa haver intervenção adequada é essencial conhecer bem o português e a surdez. Portanto, é preciso investir na formação do professor, no que concerne a possibilidades de ensino para o atendimento dessa criança.

Nesse caso, apesar do professor entender o processo de apropriação de escrita resultado da compreensão de sua função social e pelo próprio contato com materiais impressos, percebemos que a necessidade quanto a escrita pela criança esta relacionada a realização das tarefas e propostas de escritas solicitadas pelo professor.

O professor atribui as dificuldades da criança C1 quanto aos aspectos de escrita à dificuldades específicas relacionadas a surdez e, ao mesmo tempo, afirma que a maior dificuldade está relacionada aos problemas comunicativos. No entanto, a criança C1 é oralizada e, mesmo assim, apresenta grandes dificuldades quanto ao avanço de suas produções escritas.

Assim, as limitações para avançar nos textos escritos não são consequências da surdez, mas estão relacionadas aos tipos de experiências escolares oferecidas a essa criança.

4.2. Apresentação e discussão do segundo caso – Professor P2 e criança C2

A criança focalizada é portadora de surdez moderada bilateral, não tem domínio do português falado, nem é usuária da língua brasileira de sinais (LIBRAS). Durante a realização da coleta de dados, C2 apresentava precárias condições comunicativas, ineficientes para estabelecer qualquer tipo de diálogo.

A criança C2 possui o aparelho de amplificação sonora individual bilateral (relato da professora), porém, durante a coleta de dados, em nenhum momento ela utilizou tal recurso. A criança C2 tinha 11 anos e frequentava a segunda série do Ensino Fundamental.

Apesar de duas tentativas, em momentos diferentes, não foi possível a realização da entrevista com a criança acerca de suas impressões quanto aos aspectos da linguagem escrita, pela ausência de uma língua compartilhada entre criança e pesquisadora ou criança e intérprete de LIBRAS.

A professora P2 possui graduação em Ciências Sociais e no Magistério, tinha 10 anos no exercício do magistério e lecionava, na ocasião, para uma segunda série do Ensino Fundamental com 25 alunos.

No primeiro momento da entrevista com a professora P2, esta foi direcionada para sua formação para lidar com o aluno surdo em classe regular e as orientações obtidas quanto a seu próprio aluno.

O único curso realizado pelo professor P2, referente ao ensino para crianças surdas em sala regular, foi o primeiro módulo de um curso de LIBRAS, mas considera que sua formação foi insuficiente. E justifica:

“É muito difícil, tem que ser específico para aquilo, eu sofro muito porque eu não consigo ajudar. Toda vez que eu peguei uma criança com muita dificuldade, de aprendizagem não foi como o que eu senti em relação ao C2. Pra mim foi terrível, porque eu não consegui ajudar, não consigo ainda, tá bem longe do que eu pensei que poderia fazer. É um teste. Eu vou fazendo e vendo o que dá certo, mas pouca coisa dá certo, é complicado, mesmo lendo, mesmo pesquisando, é difícil. No início do ano letivo eu fiz um trabalho em LIBRAS, fiz uma musiquinha com eles em LIBRAS. Eu apresentei pra eles, infelizmente o C2 não liga pra nada. Sabe, foi decepcionante, porque não teve interesse da parte dele, todo mundo ficou entusiasmado e ele não queria, desprezou. Eu achei que ia incentivá-lo, mas não. Tanto é que eu não dei seguimento, porque parecia que incomodava ele.”

O tipo de atividade relatada pela professora P2 perpassa por diversos questionamentos, como o fato de propor atividades em uma língua, na qual não há domínio fluente; a abordagem para que tivesse sentido para a criança deve fazer parte do contexto social e não pode ser representada por uma “musiquinha”. Por esses motivos, muito provavelmente, a criança C2 não demonstrou interesse e as crianças ouvintes sim, porque elas já têm uma língua. C2, pela precariedade dos recursos comunicativos, revela a pobreza no desenvolvimento da linguagem.

Ainda nesse sentido, é comum que os próprios cursos de língua de sinais voltados para ouvintes não “permitam” esse aprendizado, pois costumam priorizar as correspondências entre palavras faladas e sinais, com o emprego de frases simples e curtas, com a construção a partir da reprodução de regras da língua falada, o que acaba limitando o uso e o conceito da língua de sinais, no que tange à natureza e ao uso efetivo do sinal como língua (GÓES, 1996).

Tal afirmação nos remete à ideia de que apenas um curso de língua de sinais não é suficiente para garantir a apropriação de linguagem e, posteriormente, do português. No entanto, é preciso entender as peculiaridades desse caso, o esforço e a preocupação pela professora, a proibição da família quanto ao uso de qualquer tipo de sinais, a falta de apoio e amparo da escola.

A inserção da criança surda na escola deve estar acompanhada por professores preparados para esse atendimento, não só com fluência na língua de sinais, mas que compreendam todas as implicações na educação da criança surda, de cada caso e de suas necessidades.

Fernandes (2006) argumenta que, se as famílias são de pais não surdos, o espaço mais adequado para a aquisição da língua de sinais é a escola, onde, supostamente, estão professores especializados, com formação diferenciada que os capacita para e pela interação com seus alunos.

Essa mesma autora afirma, ainda, que a apropriação de uma língua tem função essencial no processo de apropriação da linguagem escrita,

[...] pois o processo de internalização simbólica demanda, necessariamente, operações mentais mediadas por signos. A língua assume importância fundamental por se constituir em conteúdo semiótico privilegiado nesse processo. Os significados necessitam de uma encarnação material (sonora, visual, tátil...) para serem apreendidos, mediados pelo grupo social e “significados” pelo sujeito. O que não podemos instituir uma visão reducionista da semiose humana, acreditando que apenas a oralidade desencadeia esse

processo, pois tal prática estaria fadada a mais um dos “centrismos” que subordinam e colonizam as múltiplas linguagens que nos constituem. (FERNANDES, 2006, p.133).

Todavia, o despreparo dos professores para a educação da criança surda acaba por provocar uma situação em que o aluno surdo representa para o professor a oportunidade de vivenciar o aprendizado da língua de sinais (FERNANDES, 2006).

Dessa forma, para Fernandes (2006, p.125),

[...] a escola representa para a criança surda o lugar privilegiado para a apropriação da língua de sinais, oportunizado pela interação com seus pares surdos e professores supostamente bilíngües, além de ser o espaço exclusivo para a aprendizagem acadêmica e acesso ao conhecimento formal.

A escola deveria estar preparada para o recebimento dessas crianças, não com a formação bilíngue de todos os professores, mas dispondo de uma equipe de professores com fluência em língua de sinais e de intérpretes para auxiliar a criança em sala de aula, quanto às orientações dadas pelo professor.

O decreto 5.626 garante no art. 14. que, obrigatoriamente, às pessoas surdas devem ter acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

Guarinello (2007) ressalta que um dos fatores agravantes para o desenvolvimento das crianças surdas refere-se à falta de conhecimento dos profissionais da educação sobre a surdez e suas implicações. Nesse sentido, as escolas recebem os alunos surdos com muita preocupação e ressalva, sobretudo pela língua não compartilhada entre professor e aluno, condição determinante para que os surdos se tornem letrados.

Esse desconhecimento favorece a vinculação de deficiência auditiva a problemas cognitivos, como se estes fossem inerentes à surdez, dificultando ainda mais o processo de apropriação de escrita por essa criança.

O segundo momento da entrevista focalizou aspectos relacionados ao trabalho com a escrita pela P2, em sua sala de aula. Para a aprendizagem da escrita, o professor acredita na necessidade de conhecimentos prévios, comentando que “o contato com a escrita é importante, perceber o valor da escrita também, se a família dá, isso também ajuda muito.”

P2 aborda as atividades de escrita mais frequentes realizadas por ela:

“Eu faço horário de leitura, 15 minutos por dia, porque eu acho que a leitura é fundamental. Eu trabalho com textos de livros da segunda série. E eu faço atividade, trabalho bastante texto, com produção, revisão dessa produção.”

“Essa revisão é realizada no conjunto todo, escolho um texto, trabalho no retro-projetor com eles, pra observar a escrita, um dos textos das crianças. Não coloco nome, nada, porque eles não gostam mesmo. Ou pego um do ano passado, também passo no retroprojetor e a gente vai analisando, depois eles vão tentar ver o deles. Trabalho isso, trabalho também produção em dupla, sempre o que tá num nível acima, um pouquinho, não muito longe, ajudar o outro pra ver. Eu faço assim. E bastante atividade de jogos, jogos com palavras, jogos com escrita na lousa, disputa entre fileiras, então aí, eles leem a palavra e escrevem na lousa, pra ver quem escreve primeiro, quem acerta, coisas assim, mais simples.”

O breve relato da professora P2 demonstra as tentativas de propiciar aos seus alunos o contato e o gosto pela escrita, por meio da leitura, além de evidenciar momentos importantes de análises coletivas voltadas para determinados aspectos do português-padrão.

Podemos, ainda, identificar a realização de agrupamentos produtivos, nos momentos de produções textuais, e tentativas de incentivar a aquisição da escrita do português-padrão, com jogos pela sala de aula.

Em seguida, o professor P2 é questionado quanto à forma como as crianças ouvintes aprendem a escrever. E responde:

“Eu acho que é meio complicado aprender, porque ele tem que primeiro descobrir como, tem que achar o caminho. Eu acho que é na observação, no tentar, errar, porque aí você mostra comparação.”

“Eu acho que é fundamental o som. Então no caso do C2, como eu penso assim, foi difícil, eu ouvi falar muito foi que o surdo é mais pela memorização. Só que é difícil, porque é muita coisa. É difícil, então eu acho que relacionar som, letra é o caminho que facilita.”

A fala da professora indica a idéia de que a apropriação de escrita pela criança surda ocorre por meio da memorização, no entanto ao afirmar que “ouviu falar” demonstra seu despreparo para o atendimento dessa criança.

Nesse sentido, Fernandes (2006) salienta que é comum que professores relacionem a alfabetização de crianças surdas a um problema, por compreenderem a escrita como mera representação de fala, simplesmente como processo de decodificar letras, sílabas e palavras. Tal concepção remete a uma visão tradicional

de alfabetização, tendo em vista apenas os aspectos formais e mecânicos do processo.

A alfabetização baseada simplesmente na codificação e decodificação, pressupondo o reconhecimento de letras e sons, não é uma realidade tangível para os surdos.

Se os surdos não têm acesso a experiências auditivas qualitativas, que lhes permitam fazer associações básicas entre fonemas e grafemas, seria inadequado nos referirmos à sua incursão ao mundo da escrita denominando esse processo de alfabetização. (FERNANDES, 2006, p.132).

A professora P2 relata:

“Então, das crianças com dificuldade tem o C2, que ainda não está alfabetizado, agora ele reconhece todas as letras do alfabeto, só que ele não descobriu a relação, então ele só decorou. Porque fica difícil passar daí pra frente.”

O discurso da professora P2 revela sua incerteza quanto às possibilidades de aprendizagem do aluno C2, afinal “das crianças com dificuldade tem o C2”, que “fica difícil passar daí pra frente”. Como se a criança surda representasse um problema a mais, além das crianças com dificuldades, e, desse modo, seria muito difícil conseguir ensinar mais do que decorar as letras do alfabeto. A professora P2 não vê relação entre falta de linguagem com o processo de letramento.

No terceiro momento da entrevista, foram contempladas as questões mais específicas referentes ao trabalho realizado por P2 com o ensino da escrita para o aluno surdo.

“A mãe não quer que eu use LIBRAS e eu não vou passar por cima dela, pra não criar problema. Fica complicado, mas às vezes eu uso, porque está difícil a comunicação. Ele faz a produção, e ele quer me contar, mas não entendo, porque não consegue falar nada.”

No que concerne às produções escritas, os relatos da professora parecem apontar oscilações de tentativas e desistências, por parte da criança, em estabelecer contato comunicativo, visando a uma resposta pela professora com respeito a sua atividade. Para a professora, por conseguinte, não é possível compreender o sentido/significado das hipóteses de escrita pela criança, somente em palavras soltas. Ao mesmo tempo em que a professora aborda a negação da realização de

atividades, pelo aluno, ela afirma que “ele faz a produção e, ele quer me contar, mas não entendo, porque não consegue falar nada”.

Nesse contexto, sobre as produções textuais, Leal (2005) assevera que uma das possíveis respostas para o uso da escrita é para que seja lido e compreendido. Quando os alunos produzem seus textos, em qualquer fase de sua vida escolar, esperam uma resposta ao que produziram. Portanto, os alunos, ao escreverem, esperam um retorno, não qualquer retorno, mas um momento de produção de sentidos e trocas significativas.

Assim, se logo nas primeiras aprendizagens o que o aluno obtém como resposta à sua produção se transforma em silêncio (atividades que se fecham na própria produção textual e são arquivadas em um caderno ou pasta escolar) ou obtém a marca de um *visto* (visto não significa lido, significa “vistoria”, ver se fez) ou, ainda, uma nota ou um conceito, pode-se deduzir que esse sujeito aprendiz encontra-se destituído das reais possibilidades de interação. (LEAL, 2005, p.55).

Com base no comentário da professora, reiteramos a importância indispensável da apropriação da língua de sinais pela criança C2, como instrumento para relacionar-se inicialmente com a linguagem, para que, por meio dela, seja possível adquirir a escrita.

Compreendemos as dificuldades da escola com a família, referentes à recusa do uso de uma língua de sinais e exigência do emprego da língua oral, bem como a influência dessa decisão no comportamento da criança. No entanto, cabe ao professor, nesse caso, estabelecer o uso do instrumento que achar necessário para o desenvolvimento de um trabalho educacional efetivo.

A professora P2 destaca que, com a criança surda, tudo é mais difícil, pela falta de algum tipo de recurso comunicativo, porque a mãe da criança a proibiu de usar a língua de sinais, orientação esta, segundo a professora, com respaldo em solicitações feitas pela fonoaudióloga responsável pelo acompanhamento de adaptação do aparelho auditivo usado pela criança.

Lacerda (1996) aponta que a ausência de uma língua comum entre professor e aluno traz grandes entraves no estabelecimento de processos dialógicos, bem como na eficácia da prática pedagógica, o que acaba por determinar o modo de construção de conhecimentos pelos alunos surdos.

A dificuldade em propiciar uma língua partilhada com os surdos não é encontrada unicamente na escola, segundo frisa Guarinello (2006, p.351):

A falta de uma língua compartilhada, geralmente, advém do fato de que a grande maioria dos surdos nasce em famílias ouvintes, nas quais os pais têm muita dificuldade para se comunicar com seus filhos surdos; assim, a interação que deveria acontecer entre pais e filhos, muitas vezes não ocorre de forma natural, é forçada, sistemática, pois os pais sentem-se mais confortáveis usando a fala e a audição, e as crianças surdas adquirem linguagem principalmente por meio da visão. O papel dos pais que deveria ser de mediador na construção da linguagem, geralmente falha, e o desenvolvimento lingüístico da criança, que deveria acontecer em casa, fica sob responsabilidade da escola ou das clínicas de reabilitação. Nesses locais, geralmente a língua majoritária é ensinada formalmente, por meio de um processo que pode durar longos anos, e, mesmo assim, muitas vezes a criança surda não consegue adquirir uma fala inteligível. (GUARINELLO, 2006, p. 352).

Guarinello (2007) assevera que, atualmente, muitos surdos são considerados iletrados funcionais e que, no Brasil, a grande maioria dos surdos adultos não domina a língua portuguesa, enquanto uma grande parcela não tem acesso à língua de sinais.

Essa autora acredita que o não acesso a língua de sinais está associado ao isolamento social, sobretudo por opção da família. As dificuldades apresentadas quanto ao aprendizado da leitura e da escrita resultam das restrições vivenciadas com respeito à linguagem, pela ausência de uma linguagem compartilhada.

Essa dificuldade é, principalmente, encontrada com surdos, filhos de pais ouvintes, que apresentam problemas ligados à comunicação com os filhos; assim, a interação e as relações deveriam acontecer, no intercâmbio com o ambiente, porém não forçadas e sistemáticas.

Enquanto isso, surdos, filhos de pais surdos, em geral, estão em contato com a língua de sinais como primeira língua, possibilitando a constituição de sua identidade, humanidade e historicidade.

Fernandes (2006, p.124) destaca:

É um abismo que separa o universo de vivências e simbolizações entre uma criança surda e outra não-surda na infância. Em que lugares se escondem suas hipóteses, categorizações, pressupostos e deduções, ou seja, a gênese das funções psicológicas superiores com as quais constituímos nossa subjetividade e operamos sobre o outro e sobre o mundo? Como podem essas crianças, ao chegar à

escola, compartilhar das mesmas práticas pensadas para aquelas que têm no português sua língua materna? [...]

Esse abismo que se apresenta às crianças tem dimensões desproporcionais e, quase sempre, nele são atiradas em “queda livre”. Realmente, “o chão lhes falta”; faltam-lhes os pilares de um território linguístico compartilhado.

As relações com essa criança surda serão limitadas a alguns gestos criados entre os familiares, para estabelecer o mínimo de comunicação, reduzindo as trocas simbólicas, fundamentais para o desenvolvimento da linguagem e das outras funções psicológicas superiores.

Em consequência, a criança desenvolve uma comunicação bastante restrita, reduzindo suas interações com o meio e com o outro.

O conhecimento sobre o mundo está condicionado ao que a criança consegue aprender das experiências visuais e imagéticas que vivencia, que não são mediadas, significadas, por uma língua. (FERNANDES, 2006, p. 124).

Guarinello (2007) ressalta que, ainda hoje, a educação de crianças surdas prioriza o desenvolvimento da fala e da audição, como se fosse pré-requisito para o aprendizado da linguagem escrita, o que acaba por dispor apenas de fragmentos da língua oral. E, nesse âmbito, a língua de sinais, fundamental para o desenvolvimento do surdo, não é enfatizada e, às vezes nem considerada.

Essa mesma autora salienta que estudos demonstram que surdos, filhos de pais surdos, apresentam-se mais bem preparados para enfrentar a etapa escolar e conseguem melhor rendimento na leitura e na escrita, muito provavelmente por terem sido expostos a uma língua comum à de seus pais, ou seja, a língua de sinais.

O caso do aluno C2 ilustra grande parcela dos casos relacionados às crianças surdas incluídas nas escolas regulares, pois a criança não só não possui uma língua compartilhada com a professora, como não lhe foi propiciada a apropriação de nenhuma língua, destituindo dessa criança das possibilidades de progresso:

Seu sentimento de pertencimento, de identificação com um grupo cultural de referência, tão necessário ao fortalecimento de sua identidade, é inexistente ou disperso, originando problemas de múltiplas ordens que lhe trarão marcas definitivas em sua vida social e, particularmente, escolar. (FERNANDES, 2006, p. 124).

O professor P2 comenta:

“Eu fiz um caderno pra ele, que ele não gosta, ele gosta de fazer tudo que os outros fazem, mas ele copiando. E ele irrita mesmo, porque ele fica em cima, ele faz a pessoa parar, então ele não pede. Só que ele gosta disso, porque quando eu tento me comunicar com ele em sinais ele sempre fala: ‘Não, mamãe num quer’, entendeu?”

“Ele quer minha atenção a cada segundo, tanto é que ele me chama o dia inteiro, ele me deixa até zozona. E o dia inteiro ele grita, ele não fala, ele grita. Algumas coisinhas ele já fala, mas ele não fala, ele só grita. E ele faz barulho também pra chamar, o dia inteiro, barulho, barulho ou arrasta o pé, ou faz barulho ou um som repetido, o tempo todo.”

É possível identificar na fala da professora como se para a criança a situação fosse cômoda, quando refere-se: “[...] ele gosta disso”, mas quais opções essa criança tem? Que momentos de trocas reais e efetivas vivencia com o meio? Que sentidos e significados essa criança compreende de tudo que vê? Pensado nesses questionamentos, é compreensível justificar o comportamento da criança.

Diante da dificuldade relatada pela professora quanto aos aspectos ligados à comunicação com seu aluno com surdez, vale ressaltar novamente os princípios da abordagem bilíngue, para os quais a aquisição da língua de sinais deve acontecer como a primeira língua dos indivíduos surdos, estando seu uso associado ao desenvolvimento global da criança, inclusive quanto aos aspectos emocionais.

O bloqueio de comunicação ou a comunicação truncada do surdo com outros surdos ou com ouvintes tem gerado inúmeros problemas de ordem emocional. (DORZIAT, 1995, p. 48).

Nessa abordagem e, no caso da criança C2, a língua de sinais é indispensável e indissolúvel, no que se refere ao desenvolvimento do pensamento humano, portanto, deve ser apropriada como primeira língua, para que, por meio dela, possa ser realizado o aprendizado da língua majoritária usada pela comunidade na qual a criança vive, bem como o aprendizado da língua portuguesa escrita.

Diante do exposto, entende-se a necessidade da apropriação de uma língua compartilhada não apenas pelos familiares, mas também pelo professor e por outros membros da sociedade, a fim de que o aprendizado da linguagem escrita possa ser compreendido tanto pelo aprendiz quanto pelo educador.

Ainda sob os relatos obtidos por essa professora, é relevante destacar a importância do papel desempenhado pelos familiares da criança surda, quanto ao processo de aquisição de linguagem, o qual, nos casos de surdez, deve ter as primeiras interações com o mundo, por intermédio da língua de sinais.

Giroto (2006) considera necessária a realização de atividades destinadas aos familiares das crianças surdas, como um instrumento favorecedor de aproximação linguística da LIBRAS entre os pais e as crianças e, em consequência, entre a criança e o mundo.

Cárnio e Couto (2004) afirmam que a família tende a ser o primeiro grupo responsável pela tarefa socializadora da criança, por ser papel da família as primeiras interações com o mundo social, com a aprendizagem de elementos culturais desenvolvidos ao longo do desenvolvimento da humanidade, como linguagem, hábitos, costumes, valores, normas, entre outros. Para que essa interação com o mundo se torne efetiva, a apropriação de uma língua desempenha papel essencial nesse processo e, no caso da aquisição de uma língua pela criança surda, de acordo com a perspectiva adotada, será a língua de sinais.

Nesse contexto, o domínio da língua de sinais é fundamental para que o acesso à língua portuguesa como segunda língua seja efetivo, imprescindível para que o surdo se constitua como sujeito leitor e escritor.

Para Guarinello (2006, p. 358),

[...] o surdo precisa desenvolver uma língua efetiva, e, para que isso ocorra, é necessário que as experiências escolares oferecidas a ele privilegiem não apenas a língua de sinais, mas também os aspectos discursivos da escrita, já que estes são fundamentais para que o surdo se constitua como sujeito leitor e escritor, realizando um trabalho que proporcione a reflexão sobre o uso da linguagem escrita e da língua de sinais.

A última fala da professora P2 enfatiza a importância de uma língua compartilhada entre aluno e professor, o apoio da família, o papel diferenciador no desenvolvimento que a língua de sinais assumiria, caso fosse aceita.

Não estamos aqui no papel de juízes, mesmo porque não é possível julgar um professor que está sozinho em uma situação em que não vê saída. No entanto, cabe ressaltar a importância de propor, não atividades diferentes e desprovidas de sentido, mas adaptadas às realizadas com o restante da sala, mas que a criança consiga se sentir motivada para executar.

Nessa discussão, vale focar a grande defasagem de linguagem apresentada pela criança C2, que, sem ter-se apropriado de uma língua compartilhada com as pessoas com as quais convive, não pode compreender as solicitações e explicações promovidas pela professora.

No que concerne aos relatos realizados pela professora P2, quanto à importância da abordagem oral para a apropriação da escrita, esta cai em desuso na perspectiva bilíngue. Essa concepção representa uma percepção reducionista acerca dos aspectos que tangem ao desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, da língua escrita, a qual, nessa concepção dada pela professora, é vista como a transcrição pura da linguagem oral. Brito (apud DORZIAT, 1995, p. 49) destaca que os surdos podem aprender a ler e escrever o português-padrão, sem, necessariamente, pronunciar esse idioma.

Nesse sentido, a aquisição da língua portuguesa acontecerá, pelas significações e relação já estabelecidas pela criança e o seu entorno, pela língua de sinais compartilhada com as pessoas que convivem com essa criança.

Quanto às atividades diferenciadas oferecidas à criança C2, o professor P2 cita a realização de jogos, como o dominó de palavras e desenho. “Eu trabalho com figuras e a relação com a palavra. Atividade que liga figura ao início da letra, porque a letra ele conhece. Ou a relação entre uma figura e outra.”

Pelas considerações já alinhavadas, até este ponto, fica evidente que as atividades propostas pela professora são as que a criança consegue realizar, a fim de que, assim, possa estabelecer alguma troca com a criança em relação à escrita.

Após esse relato, o professor foi questionado sobre as atividades que o restante da sala faz, enquanto a criança C2 executa essas atividades:

“Ficam fazendo outras atividades. Uma produção ou uma atividade de matemática, mas o C2 não gosta. Agora, depois de muito tempo que eu mostrei pra ele que não adianta, que ele não consegue, que ele tem que fazer. Eu falo: copiar não pode – ele só quer copiar. Parece que agora que “tá caindo a ficha” dele, porque ele está compreendendo que ele precisa aprender. Foi depois que ele colocou o aparelho, que eu acho que ajudou, porque eu falo com ele, ele tá entendendo mais. Mas tem dia que ele não quer fazer nada.

Nos momentos em que C2 se nega a fazer atividades diferenciadas, observe-se o que a professora propõe:

“Quando ele quer fazer igual. Eu dou figuras sequenciadas, um texto que eu leio para eles, uma história, para que eles escrevam ou alguma coisa baseado no que foi trabalhado antes. Mas ele fica desesperado que ele quer fazer igual; eu

até coloco ele em dupla, mas ele só faz copiar. Então eu não vejo vantagem nisso. Então, às vezes eu dou diferente pra ele, mas é de 15 dias pra cá que ele está aceitando. Por exemplo, eu dou atividade diferente, eu dou a figura, a imagem pra ele escrever o nome.”

O relato da professora P2 evidencia um triste retrato da realidade que as crianças surdas vivem, dentro das salas de aula, antes de aceitarem propostas de atividades diferenciadas, desconectadas de tudo o que observa ser realizado pelo restante da sala; antes, a criança passa por um tempo de convencimento de que “não adianta, que ele não consegue”, ou seja, é obrigada a render-se a qualquer atividade que lhe é imposta, já que não tem escolha.

A fala da professora revela a preocupação e a busca pela realização de atividades diferenciadas com a criança surda, porém, estas contemplam atividades desprovidas de qualquer significado para a criança, com ênfase na nomeação e memorização de figuras, provavelmente selecionadas de forma aleatória.

Ao ser questionada se as crianças surdas percorrem as mesmas etapas no processo de aprendizagem da linguagem escrita, se as compararmos às crianças ouvintes, a professora responde:

“Eu acho que não é igual, porque é mais muito mais complicado. Pra falar a verdade até agora eu não sei como é, falar um jeito certo. Eu acho, pelo que eu vi, é isso mesmo, é mais visual. O visual pra ele fazer a relação, tentar mostrar a relação pra ele. Só que é muito demorado.”

Antes de pensar como deve ocorrer o trabalho com a escrita, deve-se entender que o aprendizado da língua portuguesa depende dos sentidos atribuídos a essa língua, nas relações e práticas sociais experimentadas pelo surdo. As primeiras relações linguísticas vivenciadas pelos indivíduos são essenciais para a leitura de mundo, experiências sócio-históricas que possibilitam a formação de identidade com um grupo social (FERNANDES, 2006).

As dificuldades encontradas pelo professor, quanto ao ensino da escrita em relação à criança surda, são abordadas pela professora:

“Então, eu não sei por onde partir mais, eu faço assim, eu vou tentando e se dá certo eu continuo, se não eu vou procurar outra coisa. Agora que eu estou um pouco mais empolgada, porque ele está mais interessado. Mas é difícil dentro de uma sala que já tem crianças com dificuldades de aprendizagem, mais o restante que precisa, porque eles são muito interessados, e tem disciplina, e eu dar a atenção que ele precisa é muito difícil.”

Quando a professora P2 é questionada se a criança surda tem dificuldades específicas para o aprendizado da escrita, comenta:

“Pelo que eu vi em LIBRAS, eles vão aprendendo o mais prático, o óbvio, não aquela complicação, os conectivos, essas coisas assim, porque é tão exigente na gramática, não é importante pra ele, o importante é ele achar uma forma de se comunicar, então pra ele isso daí vai se complicando.”

Para responder ao questionamento anterior, a professora P2 lança mão do que aprendeu, provavelmente em seu curso de LIBRAS, quanto à influência da estrutura da língua de sinais na escrita do português-padrão. No entanto, o caso de C2 vai muito além, pois essa criança ainda não se apropriou de nenhuma língua.

A professora P2 afirma que a criança surda pode adquirir a linguagem escrita, mas, quando se indaga sobre a forma que permite esse aprendizado, enfatiza:

“Aí que tá o problema, é isso que eu estou tentando descobrir, testando, testando pra ver. Ele fica sempre próximo a minha mesa, eu sento no fundo e ele sempre senta comigo, e se eu vou ler alguma coisa ele fica mais próximo, na frente. Só que antes não funcionava porque ele não ouvia, ele fingia, não ouvia. Ouvia assim, quando eu o chamava pelo nome, então ele conhece o som, mas o aparelho não estava funcionando, mas agora eu já vi que não, agora já dá pra falar. Eu tento, eu tento colocar amigos próximos, pra auxiliar, pra ele perceber, peço ajuda na hora da leitura, todo dia, ele gosta de ler, ele não gosta de ficar fazendo outra atividade.”

Quando questionada se o aluno sabe ler, responde: “Não. Nada. Só fala todo o alfabeto, agora se você falar pra ele, ele repete muito parecido, mas ler não. Nada.” O contato com a escrita, por meio da leitura é fundamental, contudo, sem uma língua compartilhada e sem as mínimas condições para entender como C2 tem compreendido as relações que acontecem em seu entorno, não é possível fazer a mediação de seu aprendizado.

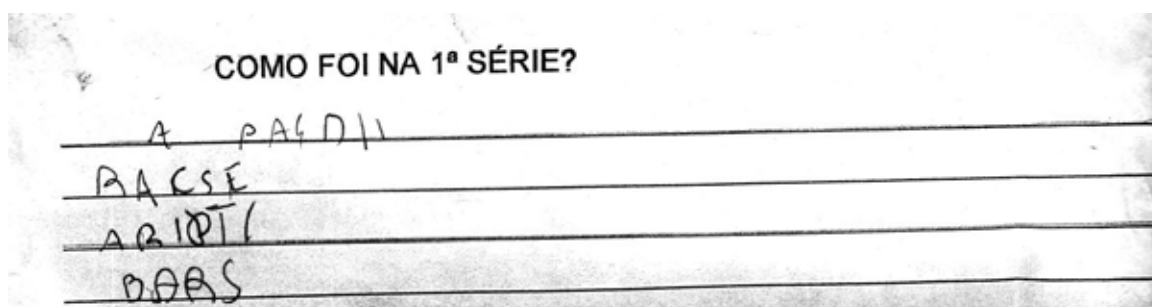
A educação da criança com deficiência deve ser direcionada para a realização de propostas que abarquem as exigências individuais de cada criança, com a busca da realização das mesmas metas que para as crianças não deficientes.

Nesse caso, as relações estabelecidas com as crianças são mais limitadas e restritas, pois o contato é ainda mais complicado pela ausência de uma forma comunicativa compartilhada.

A primeira proposta de produção de texto (início de fevereiro), feita pela professora P4, foi uma produção textual quanto às impressões de seus alunos do

ano anterior (primeira série). Apenas por meio da coleta, não é possível concluir como essa atividade foi planejada e quais os objetivos da professora, ao propô-la.

Entretanto, a produção evidencia que não houve o resgate, por parte da professora, da escrita realizada pela criança. Nesse primeiro momento, supõe-se que não aconteceu nenhuma interferência de interlocutor letrado (provavelmente pela ausência de uma língua compartilhada), no caso a professora, pela busca e atribuição de sentidos à sequência de letras “desenhadas” pela criança, o que, provavelmente, mostrou à criança o fim da escrita nela mesma.



O texto apresentado pode evidenciar, ainda, outras questões referentes à leitura da professora: será que houve tentativas, por ela, juntamente com a criança, de compreensão da intencionalidade de escrita? Será que a criança compreendeu a proposta? Quais sentidos foram atribuídos? Será que as letras foram colocadas de forma aleatória? Ou a criança construiu suas próprias hipóteses de escrita?

Apenas com a atividade não é possível compreender quais caminhos a criança traçou, para a realização da proposta de escrita, porém se supõe, pela ausência de marcas, que não houve nenhum tipo de intermediação da professora, em sua produção, o que revela que a professora tentou entender ou que esta, talvez, tenha solicitado a participação da criança para compreender; todavia, pela ausência de qualquer recurso comunicativo, pode ser que a tentativa tenha sido frustrada, tanto pela professora quanto pelo aluno.

De forma geral, a maioria de suas produções escritas não tem grandes possibilidades de inferência, pois se apresentam por textos de sentido indefinido e incompleto, com a ausência de unidades conforme as convenções sociais estabelecidas, não havendo elementos suficientes para compor a interpretação do que é exposto.

Como proposta de escrita, foi solicitada pela professora a escrita contando sobre as férias no início do segundo semestre (final de julho).

Proposta textual: Escreva um texto contendo suas férias

Passeio, Bussabombol, Bola balclem quida a de magua han

Garte de qualissatiga de ulia paratungu

Ulcandra de utua

Juzgga.

Pelo enunciado no início da produção textual, podemos entender que a proposta da professora foi escrever um texto contando sobre as férias, contudo, pela escrita da criança C2, não é possível perceber se esta foi compreendida por ele.

A única palavra escrita na forma do português convencional foi “passeio” (a primeira palavra do texto), no entanto, pelo relato da professora e pela inconsistência na continuidade do texto, é possível afirmar que a palavra “passeio” foi copiada pela criança C2 de algum lugar. Mesmo que a utilização dessa palavra tenha sentido dentro da proposta, talvez a criança não tenha compreensão dela, bem como é possível que o enunciado não tenha para ela nenhum sentido.

O restante do texto produzido pela criança mostra a junção de várias letras, as quais apresentam segmentação semelhante a um texto formado por palavras, além de conter vírgulas em alguns momentos e o ponto final, ao terminar a produção. Porém, não podemos afirmar, sem o resgate dessa escrita, que a criança, no momento da produção, não estava pensando, levantando hipóteses para realizá-la.

Nesse sentido, cabe resgatar uma das produções escritas realizadas pela criança C2 (elaborada no início de agosto).

No início da produção textual, ficam evidentes marcas compreensíveis de escrita feitas pela criança C2. No entanto, essas marcas, nos dois casos, continuam sem nenhum tipo de interferência escrita por parte da professora, com exceção de

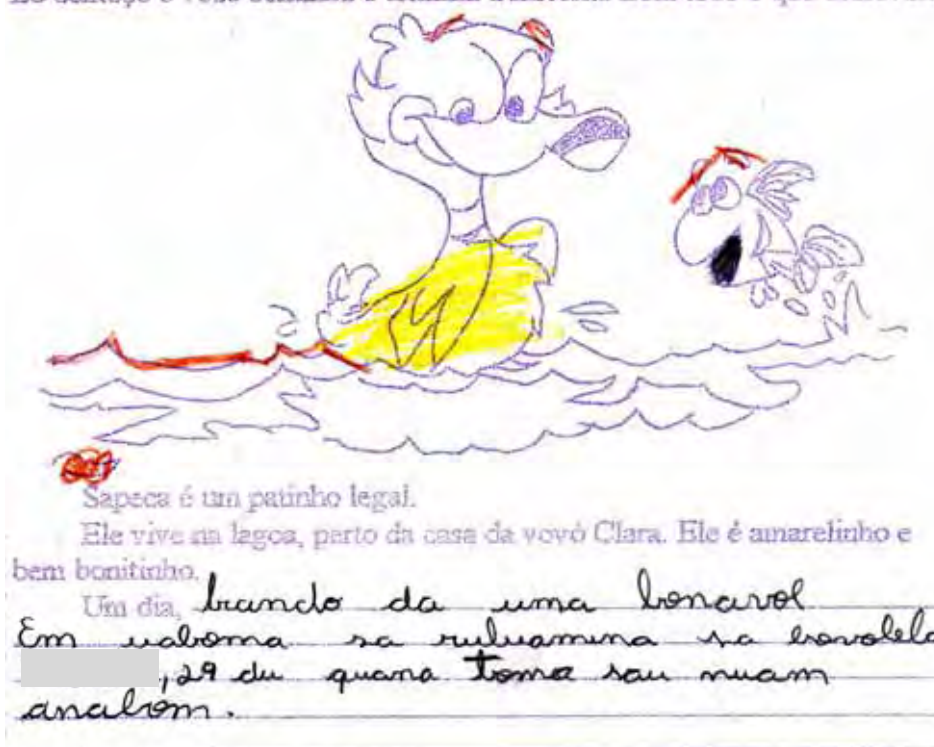
manipulação que faz da própria linguagem, história da relação que com ela (re)constrói ao começar a escrever/ler.

A falta de um resgate efetivo pela professora não nos permite entender se a criança realmente escreveu a história (a sua maneira), ou se apenas estava copiando a ação motora de escrever, realizada pelos colegas. Assim, vale refletir sobre as intenções de escrita da criança; afinal, se não há dúvidas sobre o seu entendimento quanto à proposta de escrita, o mesmo não se pode dizer acerca da compreensão do tema. Será que a criança C2 conhece a história “os três porquinhos”? Será que todo o contexto explorado na história é compartilhado pela criança?

Os relatos de que a criança ora se nega a realizar atividades, mas ao mesmo tempo não aceita fazer atividades diferenciadas, exigindo executar as mesmas atividades que o restante da sala e demonstrando a necessidade de cumpri-las, nem mesmo que seja por meio da cópia, evidenciam possíveis atividades sem significado e sentido, as quais são solicitadas sem o interesse, sem despertar a necessidade de determinado aprendizado pela criança.

Na última produção escrita coletada a professora P2 propõe: “Eu começo e você continua a história”, no entanto a professora não oferece o início da história, apenas descreve um personagem. Nesse contexto a professora nada ensina como narrativa para a criança.

Eu começo e você continua e termina a história. Leia tudo o que escrever.



Novamente, podemos verificar, em sua escrita, traços importantes quanto à escrita convencional da gramática, como grafia da língua portuguesa, utilização de letras maiúsculas, escrita no início da linha e uso correto de letra cursiva. No entanto, pelas suas características, ainda, não é possível perceber suas tentativas reais de escrita, por não haver compreensão, por parte do leitor. Pelo menos, não sem o auxílio da criança.

Porém, essa última escrita traz alguns indícios relevantes que devem ser explorados. Uma das hipóteses refere-se ao uso de algumas palavras que se aproximam do português escrito, como “bando”, que pode ser a tentativa de escrever “quando”; “bovolela” pode ter sido usada na tentativa de representar “borboleta”. Outra hipótese é de que a criança pode não ter compreendido a proposta sugerida pela professora, já que inseriu a data (inclusive com o nome da cidade – preservado pela tarja cinza – e formato da rotina comumente utilizada pelos professores), no corpo do texto. Tal fato pode revelar, ainda, o não entendimento pela criança C2 da representação social de cidade, mês e ano.

Entendemos, nesse caso, todas as aflições e desânimos vivenciados pela professora. No entanto, apesar de todas as dificuldades, as atividades propostas devem focar momentos contextualizados, que tragam algum sentido para a criança, por meio de modelos escritos, sempre com o apoio visual, compreendendo as necessidades e caminhos que podem ser percorridos pela criança surda.

Porém, é possível evidenciar que a escola não tem cumprido seu papel, já que não possui profissionais habilitados para o atendimento desse aluno, não oferece suporte para o professor e, ainda, não garante o acesso a comunicação.

O caso da criança C2 nos remete a questões concernentes ao ensino, pelas condições desfavoráveis oferecidas a essa criança, sobretudo pela ausência de uma língua partilhada por ela e as pessoas com quem mais convive, dificultando a apropriação não só da linguagem escrita, mas também da própria linguagem, responsável pela constituição de sujeito.

4.3. Apresentação e discussão do terceiro caso – Professor P3 e criança C3

A criança focalizada é portadora de surdez profunda bilateral, tem domínio da língua brasileira de sinais (LIBRAS); mantinha, igualmente como recurso comunicativo, a leitura oro-facial e estava utilizando o aparelho de amplificação sonora bilateralmente. Durante o processo de coleta de dados, a criança C3 tinha 12 anos e frequentava a quarta série do Ensino Fundamental.

O professor P3 é formado em Ciências Biológicas e no Magistério, possuía 10 anos no exercício do magistério e lecionava, no momento, para uma quarta série do Ensino Fundamental, com 25 alunos.

No primeiro momento da entrevista, referente à formação do professor de surdos, a P3 relata:

“Nunca é suficiente. Eu tenho formação em LIBRAS, intérprete de LIBRAS, em educação inclusiva com todas as deficiências, já dei aula em escola especial, já trabalhei com inclusão, mas em várias situações eu me vejo ‘e agora? O que que eu vou fazer?’ Então a gente nunca está totalmente preparada.”

Com relação a P3, podemos evidenciar maior preparação no que se refere às deficiências e à fluência em LIBRAS, principalmente considerando a necessidade de ter uma língua compartilhada com o surdo, para tornar o ensino acessível a esse aluno.

Em seguida, foram feitas algumas perguntas sobre o trabalho realizado com a escrita, na sala em geral. A professora P3 sustenta que, para aprender a escrever, a criança tem que desenvolver alguma habilidade ou conhecimento,

“[...] não que ela tenha que desenvolver, toda criança traz um conhecimento prévio. Alguma forma de comunicação. Seja ela falada, ou desenho, uma base de comunicação mesmo, que toda criança tem, seja por gestos, no caso do surdo, mesmo que não seja a LIBRAS, o gesto, mímica, qualquer coisa assim já é a base. A leitura ajuda muito, mas nem todos leem tudo que eu gostaria.”

Ao descrever o que acha importante para que a criança possa se apropriar da linguagem escrita, a professora P3 elenca vários itens, contudo, pela forma como faz essa descrição, é possível compreender que ela alude à apropriação de linguagem e ao modo como a criança se comunica, conseqüentemente, como essa criança estabelece relações com o meio.

Em seu relato, pode-se evidenciar a concepção de linguagem de P3, compreendida assim em seu aspecto amplo, não a reduzindo apenas a aspectos da fala ou comunicação, mas pressupondo a interação, as relações com o meio e a apropriação de conhecimento.

Quanto à maneira como as crianças aprendem a escrever, a professora enfatiza:

“Aprendem através da leitura basicamente, muita leitura. Aprendem através do texto, então por isso que eu faço bastante com eles; e antes da gente ir pra um texto, eu faço na lousa junto com eles, então: ó, o texto tem que ter um começo, então, o que acontece? Onde é que ele morava? Características do personagem, tudo isso parte do começo. Depois tem que ter um problema, então daí a gente levanta um problema junto, eu dou bastante exemplos de como montar um texto junto com eles e, depois, eles montam o deles. Eu trabalho bastante com pré-texto.”

Com base nesse trecho da entrevista, é possível compreender que o que a professora P3 chama de pré-texto está relacionado aos textos elaborados de forma coletiva, levantando hipóteses, construindo junto com os alunos, mostrando o modelo da atividade que será proposta a seguir.

Essa atividade de pré-texto auxilia na compreensão exata da proposta da professora e, nesse caso, mantém contato com a escrita do português-padrão, por meio da construção conjunta, além de ser uma ferramenta auxiliar fundamental para

a aluna C3, que tem mais chances de entender as solicitações da professora, pois parte de um modelo, construído com a sala.

A professora P3 comenta as atividades realizadas com mais frequência em relação à escrita:

“Faço bastante reescrita de histórias que eu conto, trabalho história em quadrinhos, a gente trabalhou bastante com lenda agora, com as lendas indígenas, reportagens. Aí, eles leem, eu levanto os pontos da reportagem, onde aconteceu, quando aconteceu, como aconteceu, daí eles vão criar a reportagem deles, os fatos, então eles escrevem as coisas que aconteceram no recreio, eles inventam, eles criam. Trabalho bastante com contos de fada, principalmente com a C3, ela adora contos de fada, história de princesa, príncipe, castelo, então, principalmente com ela, eu pego livros, mostro ilustrações, conto histórias.”

A descrição das atividades da professora P3 revela a grande variedade de gêneros textuais, em seu trabalho, propiciando a seus alunos a oportunidade de vivenciar diferentes aprendizados e contato com distintos portadores textuais.

Para Guarinello (2007, p.86),

[...] é fundamental que os gêneros textuais e os tipos de textos sejam diversificados, ou seja, usar uma grande variedade de materiais escritos (contos, fábulas, histórias, piadas, jornais, revistas, relatos, experiências, receitas etc.). Isso fará o interesse pela escrita aumentar.

Quando P3 traz a discussão de determinado texto para sala de aula, permite a leitura e a posterior participação dos alunos, percebendo e empregando a seu favor o gosto literário de seus alunos ou, ainda, permite que seus alunos vivenciem na escrita momentos concretos de vida. Podemos apontar também que a professora P3 demonstra intenção ou de partir do interesse dos alunos ou de fazer com que tenham interesse em sua proposta.

O terceiro momento da entrevista focalizou os aspectos relacionados à apropriação da escrita pela criança surda. A professora relata:

“Toda produção de texto eu tento trabalhar com imagem, tudo que às vezes para os outros eu falo, pra ela eu tenho que mostrar, então, às vezes, só a LIBRAS não é suficiente, eu tenho que mostrar a imagem pra ela conseguir colocar no papel. Às vezes ela quer escrever alguma palavra que ela não conhece, eu tenho que soletrar em LIBRAS pra ela, para que ela conseguir passar ali, então, basicamente o uso de imagem, ajuda bastante, imagem e a LIBRAS. Eu tento adaptar a proposta da produção de texto da sala. Igual, contos de fadas que a gente estava trabalhando, eles adaptaram, ela não, ela ficou com o conto básico,

mas é a mesma coisa. Reportagem, então eu tenho que pegar coisa que ela está vendo. Por exemplo, ela gosta de fazer fofoca, fulano brigou com sicrano, que eles se pegaram lá no recreio, ‘então vamos escrever, vamos contar isso’, então daí ela vai..., eu vou acompanhando, eu estou sempre ajudando, faço em LIBRAS – ah, eu quero escrever isso, como que é o sinal? Aí eu faço o sinal – vou tentando adaptar, dar um apoio, tanto que ela está sempre aqui, do meu lado direito.”

Pela descrição feita pela professora P3, há grande preocupação em proporcionar momentos de escrita significativa e, dessa maneira, com função social.

Aos professores que trabalham com a alfabetização de crianças ouvintes e surdas, proponho que considerem neste processo o interesse da criança, deixando que elas se comuniquem, relatem suas vivências, produzam seus textos espontaneamente. O processo de alfabetização torna-se muito mais interessante para as crianças quando este acontece a partir da sua escola, do seu dizer, pois é preciso despertar o interesse da criança para a escrita e suas funções. Só assim o processo ocorrerá de forma intensamente gratificante para ambas as partes (aluno e professor). (GESUELI, p. 30, 1994).

Conforme Guarinello (2007), é fundamental priorizar a escrita em contextos significativos, para que a criança surda possa ser capaz de interiorizar a língua portuguesa e perceber sua funcionalidade.

Em relação ao trabalho com a linguagem escrita de surdos, Guarinello (2006) sugere a necessidade de observação da escrita de cada sujeito, por parte dos profissionais que trabalham com surdos, reconhecendo a escrita como um processo, em que o produtor e o leitor do texto interajam, negociando os sentidos do texto.

As atividades com a escrita devem privilegiar a dimensão discursiva da linguagem, envolvendo a interação professor/aluno; o professor deve ser o orientador, o mediador, o parceiro e o cúmplice na construção dessa língua, deixando o sujeito surdo livre para formular hipóteses até que chegue à escrita convencional socialmente valorizada. (GUARINELLO, 2006, p.365).

Guarinello (2007) demonstra, em seus estudos, que uma das formas de trabalho com o aluno surdo pode tomar como base a leitura de materiais escritos ou visuais, englobando variados portadores textuais e, se o aluno surdo não entender algum vocabulário ou sentido de uma sentença, é necessária sua explicação por meio da língua de sinais, para posterior escrita sobre o que leu ou viu.

Esse trabalho pode englobar igualmente a discussão sobre temas do interesse da criança, pensando-se na variedade textual e escrita sobre o que foi discutido (GUARINELLO, 2007).

Para essa autora, ainda, o profissional que trabalha com a apropriação de escrita pelo surdo deve apresentar assuntos de seu interesse, pois cada indivíduo é singular e os interesses para a escrita são diferentes.

Assim, podemos elucidar que a professora P3 busca o interesse de seus alunos, fatos que viveram e que queiram contar ou o uso de diferentes gêneros textuais, pela busca de uma escrita significativa.

Quanto ao aprendizado da escrita pela criança surda, a professora comenta:

“É isso que é complicado, se alguém descobrir me avisa, por favor. Porque assim. Eu tô vendo o que funciona, o que não funciona, então acho que ela aprende a escrever memorizando as palavras, então não adianta, porque ela memoriza, é leitura..., como a perda auditiva é profunda, a leitura labial ajuda um pouco, mas não muito, mas é a LIBRAS e a imagem mesmo que ajuda ela memorizar, eu tento dar bastante a palavra com o símbolo, igual ‘bolo’ com a figura pra ela ir memorizando a palavra, ‘azeitona’, então o quê que é azeitona? Ela sabe o quê que é, ela conhece, mas a palavra ela não conhece, então eu escrevi no caderno dela, ela tava aprendendo a fazer conta, aí eu coloquei lá – se eu comprar 3 litros de azeitonas, quanto eu tenho que pagar – então, daí ela olhou ‘azeitona’ – ‘o que que é?’ Daí eu fui lá e mostrei para ela – nisso ela vai guardando a palavra, memorizando a palavra, a maneira de escrever. Tudo eu falo também, então ela faz a leitura orofacial, vê a imagem e a escrita, muita coisa, ela tem que associar, é o que eu tento fazer.”

Quanto ao uso e difusão da LIBRAS e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, o decreto 5.626 garante que deve-se ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

A descrição de um fato, feita pela professora P3, enfatiza o processo do aprendizado da segunda língua; afinal, fica evidente que a aluna sabe o que é “azeitona”, conhece o sinal desse fruto, mas desconhece sua forma escrita, portanto é fundamental a presença de alguém que partilhe com ela a língua de sinais, a fim de poder mostrar o modelo da escrita do português-padrão para aquilo que o aluno surdo quer dizer por meio da escrita.

Fernandes (2006) ressalta que, para o surdo, a apropriação da escrita não acontecerá pela oralidade, mas por meio de processos visuais significativos, tendo como principal elemento a língua de sinais.

Quanto ao ensino direcionado pela P3, faz-se necessário enfatizar uma das falas da criança C3:

“A professora me ensina, eu ajudo ela, ela me ajuda, é bom. Ela escreve, eu ajudo ela e ela me ajuda, ela me diz pra pensar, que é fácil, simples escrever, é simples, é perfeito, a educação é boa e feliz.”

O relato da criança C3 reitera o auxílio recebido da professora P3, além de evidenciar a troca entre professor e aluno – “ela escreve, eu ajudo ela e ela me ajuda” –, ocorrendo a real aprendizagem da criança C3.

A professora afirma enfaticamente que a criança surda não percorre as mesmas etapas para o desenvolvimento da aprendizagem da escrita, se comparadas às crianças ouvintes:

“[...] porque ela não tem essa estrutura que a criança ouvinte tem, de silábico, pré-silábico, silábico-alfabético, ela não passa por nada disso. Esse processo acontece pela memorização de palavras mesmo, as palavras mais usadas ela vai memorizando, por exemplo, ‘bala’, ela conhece, se mandar ela escrever ‘bala’ ela vai escrever ‘bala’ direitinho, porque ela memorizou. E como a criança ouvinte, ela escreve pelo som ‘bala’, a criança surda não tem isso. Então, a criança silábica ela põe o ‘BL’ ou ‘AA’, e pra criança surda isso não tem significado nenhum, então ela memoriza a palavra mesmo. Não sei se é assim realmente, mas o que observo na C3 é isso.”

Como já foi ressaltado anteriormente, nesse caso, o ensino do português-padrão para o surdo deve acontecer com o apoio em sua primeira língua, no caso a de sinais, utilizando processos visuais significativos. Portanto, assim como descrito pela professora P3, não é possível que apareçam, na escrita, as relações entre fonema-grafema.

No que tange ao aprendizado da linguagem escrita pelo ouvinte e pelo surdo, a criança C3 declara que “é diferente, ouvinte é bom, tem uma saúde boa, ao ensinar, eu penso que não, a professora ajuda eles falando, aí eles me ensinam, me ajudam, e fica bem.” E acrescenta:

“Eu sou surda, eu aprendo a estudar lá na sala diferente. Surdos e ouvintes aprendem diferente. Tem um outro estudo, temos uma outra escola, ouvintes tem amigos e professores ouvintes, é diferente.”

Nesse trecho da entrevista com a criança C3, a aluna considera sua aprendizagem diferente simplesmente pela forma comunicativa usada; no entanto, garante que todos a auxiliam e, assim, todos aprendem da mesma forma.

Quanto às dificuldades que a professora P3 encontra com a sua aluna surda, em relação à escrita, observe-se o seguinte comentário:

“A memorização das palavras mesmo e o uso dos conectivos, “e”, “com”, “para”, que pra eles não tem sentido nenhum, a LIBRAS não tem isso, e ela escreve com a estrutura gramatical da LIBRAS, então, a estrutura gramatical é mais complicada no surdo, do uso dos conectivos e a estrutura gramatical do português. Ela tá aprendendo uma língua que não é dela, isso que é o mais difícil mesmo.”

A professora P3 acredita que a criança surda apresenta dificuldades quanto à aprendizagem da escrita,

“[...] por causa do som, pela estrutura gramatical diferente. Essa é a maior dificuldade, aprender a estrutura gramatical da língua portuguesa, e pra criança ouvinte, isso é natural e para as crianças surdas não. Ela nunca usou o ‘de’, ‘para’, na língua dela, ela não usa”.

Todavia, ela afirma enfaticamente que a criança surda pode se apropriar da linguagem escrita, num processo que ocorre

“[...] lentamente, como a gente tá trabalhando. Demora mais mesmo, mas ela pode se apropriar. Tanto que eu já conheci surdos que escrevem não perfeitamente bem, mas escreve que dê pra você entender muito bem. Então que dá, dá. É um processo longo, difícil, árduo, mas que é possível é. Se eu não acreditasse nisso eu não estaria aqui.”

No relato acima, a P3 destaca os “erros” cometidos pelos surdos na escrita do português convencional pelo apoio no uso da língua de sinais. “Desse modo, a falta de preposições, artigos e conjunções, o uso inadequado de verbos e suas conjunções” (GUARINELLO, 2007, p.86).

Para possibilitar o acesso à escrita, por parte da criança surda, a professora P3 acredita que isso acontece

“[...] é lendo bastante, com livrinho direto pra ela ler e associando imagem com a palavra, acho que é basicamente isso. Leitura e acompanhamento direto, mostrar figura, às vezes ela não tá entendendo, eu conto a história lá, ela não tá

entendendo o que tá acontecendo ali, eu mostro figuras, desenho, eu me viro do avesso pra fazer ela entender.”

Para fazer as leituras de histórias, a professora P3 relata que “primeiro oralmente e depois eu passo pra ela em LIBRAS”. E continua:

“Conto pra sala e depois passo pra ela em LIBRAS, não faço isso só com ela. Eles estavam alterando contos de fadas, pegam um conto de fadas antigo e passam pra realidade, versão atual e, pra ela ainda está complicado fazer isso, então ela está escrevendo os contos de fada, a reescrita dos contos de fadas e os outros adaptando. Então, assim, eu sempre tento trabalhar com ela o mesmo conteúdo que eu trabalho com a sala, só adapto pra ela, no nível que ela está.”

Seu relato prossegue:

“Já me falaram: ‘Ah, faz ao mesmo tempo’ – é impossível. Porque a estrutura é completamente diferente. Não dá pra falar e usar LIBRAS ao mesmo tempo. Ou uma coisa ou outra.”

A professora P3 compreende a impossibilidade do uso simultâneo das duas línguas, proporcionando momentos individuais de explicação e ensino para a criança C3, demonstrando, ainda, em seus relatos o uso adequado de estratégias para o aprendizado da aluna C3, fazendo uso de diversos recursos e principalmente apoiando-se na língua de sinais.

Guarinello (2007, p.85) enfatiza:

Os professores que possuem alunos surdos e ouvintes em suas salas de aula devem conhecer a língua de sinais, mas não utilizá-la para dar aulas, já que é impossível explicar as disciplinas falando e sinalizando ao mesmo tempo. A língua de sinais é uma ferramenta de apoio, que deve ser usada para dar explicações individuais a esse surdo, ou para entender o que ele quer dizer.

Em suas pesquisas, Gesueli (1994) mostra que crianças surdas, não oralizadas, são plenamente capazes de pensar sobre a escrita, levantando hipóteses semelhantes às crianças ouvintes.

Fernandes (2006), por sua vez, afirma que os surdos são plenamente capazes de se apropriar da linguagem escrita, desde que esta seja pautada, principalmente, em estratégias visuais, no uso da língua de sinais, com metodologias similares às utilizadas para o ensino de uma outra língua para os ouvintes,

desmistificando o ensino baseado na correspondência letra-som como pré-requisito para o ensino e, portanto, para a aprendizagem.

[...] a imersão no mundo da escrita não se dará pela oralidade, mas por processos visuais de significação que tem na língua de sinais seu principal elemento fundador. (FERNANDES, 2006, p.128).

A relação mediada pelo uso da língua de sinais propicia a interação de conversação entre os interlocutores sobre o texto, durante a produção, quanto à melhor forma de expressar as ideias em português, partilhando a construção dos sentidos do texto.

Com o enfoque no discurso, Guarinello (2007) sublinha a importância da parceria entre o adulto ouvinte e o aluno surdo, ambos usuários da língua de sinais.

Nas produções escritas da criança C3, existe a possibilidade e realização de inferência, relacionada às mudanças necessárias para a compreensão. Como citado anteriormente, a possibilidade de interferência de um adulto letrado é fundamental para as orientações e mediações necessárias para atribuir sentido à escrita das crianças (GUARINELLO, 2006).

Uma das produções escritas (realizada no mês de abril) da criança C3 foi corrigida pela professora e reescrita pela aluna. A proposta dessa produção era escrever sobre a vida do índio (provavelmente, assunto explorado e estudado em sala de aula).

vida de Índia.

Índia gosta brincar amigos malsoco
 dyro não dormir casa escondo casa
~~palha~~ palha madeira casa junto família.
 Índia gosta comer laranja, banana,
 fruta alscasi.

Índia gosta água rio pisco pega
 casa lago comer. Flauta animal notar
 pegar animal faga carne comer.

Índia gosta brincar animal junto
 amigos nadar calce.

Índia não gosta jogar.

Índia gosta cor pintar corpo.

1. palha
2. madeira
3. florista
4. animal
5. carne
6. pintar

Na primeira versão do texto escrito pela criança C3, podemos notar a ausência de alguns elementos do português-padrão, como preposições, artigos e conjunções; a maioria dos verbos usados não foi flexionada corretamente.

Esses indícios revelam a influência da primeira língua da criança C3, a língua de sinais. Embora não exista um registro escrito da língua de sinais, é comum que os alunos usuários dessa modalidade linguística realizem alternâncias e justaposições das duas línguas envolvidas.

Brito (1993) ressalta que a interferência da língua de sinais na escrita acontece em virtude das diferenças entre as duas línguas, já que a língua de sinais usa muito menos preposição, não apresenta flexão de tempo verbal, nem de pessoa e número no verbo, além de outras especificidades da língua falada.

Quando a criança surda é usuária da língua de sinais, esta assumirá um caráter mediador e de apoio no processo de apropriação da linguagem escrita, que é tida, nesse contexto, como a apropriação de uma segunda língua. A língua de sinais poderá interferir na escrita do surdo, em sua estrutura superficial do texto (como

ausência do uso de conectivos, preposições, tempo verbal, concordância nominal e verbal etc.), mas não em sua estrutura profunda (SILVA, 2001).

Nessa produção textual, ainda, é fundamental evidenciar as marcas realizadas pela professora P3, que apenas grifa algumas palavras (não todas as que apresentam divergências quanto à forma de representação do português-padrão) e as reescreve da maneira convencional.

A professora P3 não interfere no texto da criança para modificá-lo em sua estrutura, isto é, não o reformula com referência no português-padrão, nem mesmo insere preposições, artigos ou conjunções. A atitude da professora demonstra que conhece a estrutura e a influência da língua utilizada pela criança, e a respeita nesse sentido. A professora P3 não obriga a criança C3 a refazer o texto com a estrutura de uma língua que ainda desconhece, já que a língua portuguesa, para a criança C3, significa o aprendizado de uma segunda língua.

Guarinello (2007) ressalta que os profissionais que trabalham com a escrita de surdos devem estar conscientes das inúmeras diferenças estruturais entre a língua portuguesa e a língua de sinais, considerando que é o aprendizado de uma segunda língua e que as dificuldades serão semelhantes ao aprendizado de uma língua estrangeira.

Outro ponto a ser considerado é que os “erros” que os estudantes surdos cometem ao escrever devem ser encarados como decorrentes da aprendizagem de uma segunda língua, ou seja, resultado da interferência de sua primeira língua e da sobreposição das regras da língua que está aprendendo. (GUARINELLO, 2007, p.87).

Assim, a partir das marcas deixadas no texto pela professora P3, a criança C3 reescreve o texto. Nessa reescrita do texto, intitulado “vida de índio”, a criança C3 corrige, baseando-se apenas na correção de vocabulário realizada pela professora, de sorte que a única modificação promovida pela própria criança está na última frase, em que, na primeira versão, ela escreve “índio gosta” e, na segunda, passa para “índio gostar”. Tal mudança reforça a influência da língua de sinais.

uma Índia

Índia gostar brincar amigos maceia
Churri Norte dormir casa escondido Casa
palha folha madeira Casa juntos
família.

Índia gostar comer laranja, banana
fruta alacarci.

Índia gostar água rio pesca
pegar rana fogo comer Floresta animal
matar pegar animal fogo carne comer.

Índia gostar brincar animal
juntos amigos nadar calor.

Índia não gostar roupas.

Índia gostar cor pintar corça.

Em uma outra proposta de reescrita (realizada em maio), a professora P3 sugere a escrita de um texto jornalístico, porém, não é possível afirmar se inventado pelos alunos ou se baseado em alguma notícia.

Texto jornalístico.

Atropelamento de uma vaca causa
congestionamento monstruoso.

Às 30 caminhão latou vaca ^{movida} ~~maru~~
caiu ^{rua} ~~Pir~~.

Polícia pegar vaca rua lera.
Dimpsa rua caminhão cair muito para.
Hansen quebra médico Pi quebra cabreco.
corte precisa, lera hospitál.

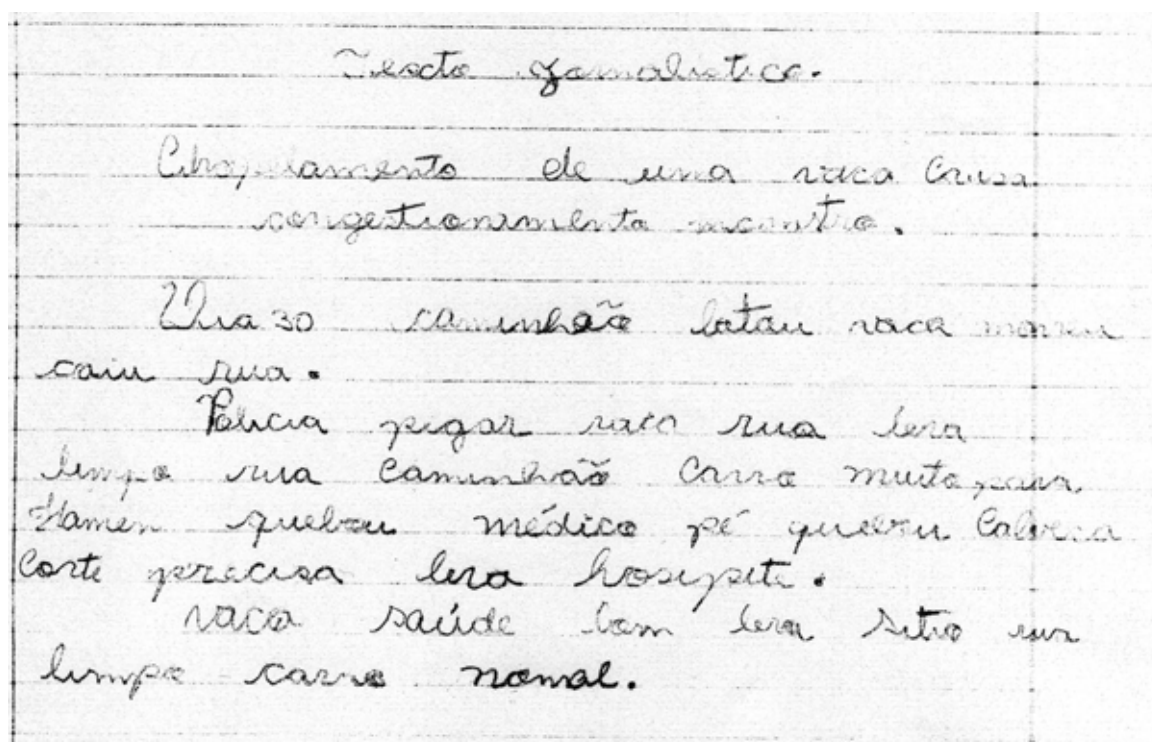
Vaca saúde bom lera ritio rua Dimpsa
causa normal³.

- 1- precisa
- 2- saúde
- 3- normal

O texto jornalístico escrito pela criança C3 (no final de maio) apresenta, em sua estrutura geral, as mesmas ocorrências apresentadas no texto anterior, todavia, alguns verbos já aparecem flexionados adequadamente.

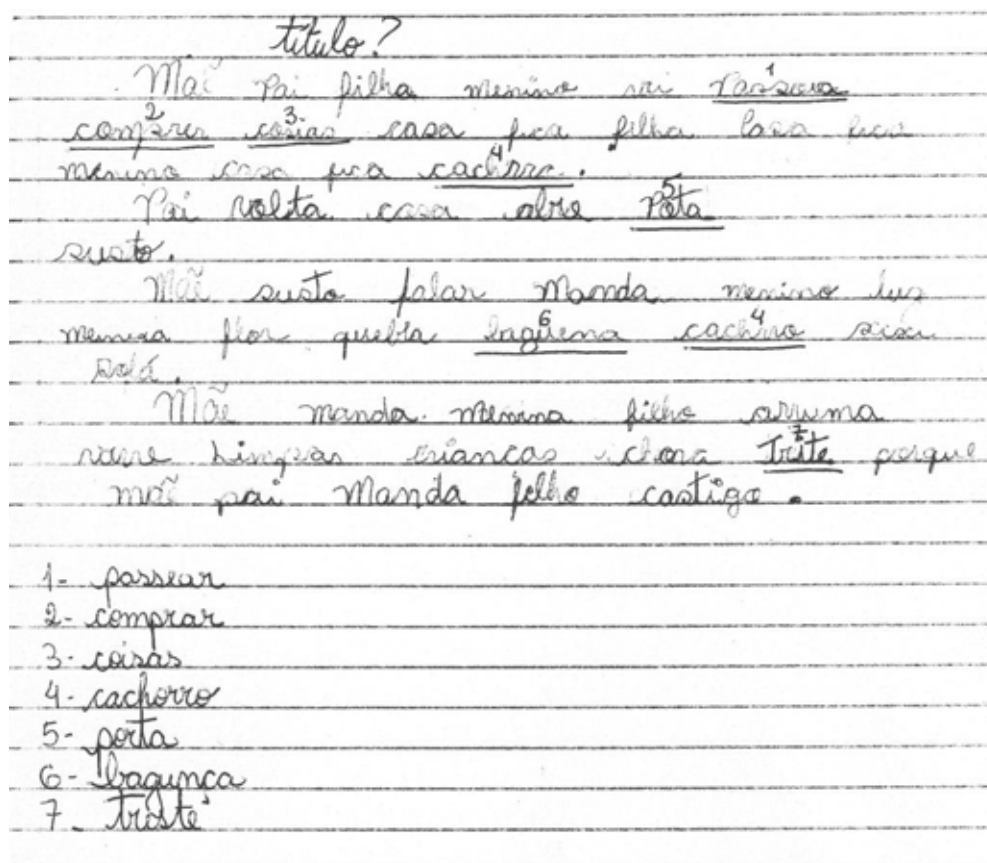
Nesse texto, as marcas deixadas pela professora P3 assemelham-se muito às do texto anterior, mas nesse momento, a professora circula a primeira letra de algumas palavras a que a criança C3 atribui a letra maiúscula indevidamente, aspecto que a professora P3 não evidenciou, na escrita anterior.

Nesse sentido, na reescrita da criança C3, podemos verificar, novamente, que as correções realizadas são as apontadas pela professora.



Com base nesse segundo texto, podemos destacar dois pontos relevantes; o primeiro deles é que a criança não retoma a leitura do texto ou não percebe outras modificações que poderiam ser feitas, quanto à escrita do português-padrão; o segundo é que o texto passa por algumas modificações, consolidando algumas formas do português-padrão, ou seja, a criança não só tem o modelo correto, como tem oportunidade de percebê-lo dentro do texto. Como este não é todo reestruturado, o texto final continua sendo o texto da criança com poucas mudanças, em nível de vocabulário.

Em outro texto escrito pela criança C3 (produzido no mês de setembro), apesar de não apresentar enunciado, é possível entender que a criança relata uma história dos pais que saíram de casa, deixando os filhos e o cachorro, os quais fazem bagunça e ficam de castigo.



Essa produção de texto evidencia os mesmos aspectos trazidos nas anteriores, em relação aos tipos de correções realizadas pela professora, pela escrita da criança e estruturação de seu texto. Porém, neste texto, podemos observar a diminuição do uso dos verbos no infinitivo, bem como a atribuição correta das letras maiúsculas.

Quanto à forma ou estrutura do texto,

[...] por estarem diretamente relacionados à organização da Libras: a organização sintática da frase, que poderá apresentar a ordem osv (objeto-sujeito-verbo) ovs (objeto-verbo-sujeito) e svo (sujeito-verbo-objeto); estruturas típicas relacionadas à flexão de modo, tempo – inexistentes em Libras – e pessoas verbais [...] (GUARINELLO, 2007, p. 87).

Podemos, por conseguinte, verificar nos textos apresentados da criança C3 o apoio em sua primeira língua quanto à forma ou estrutura do texto, as quais apresentam a ordem da estruturação de frases, em sua grande maioria, sujeito-verbo-objeto.

Nesse caso evidenciamos aspectos privilegiados quanto a própria formação da professora P3 e da língua de sinais compartilhada pela criança. Porém, alguns elementos ainda são falhos, como o trabalho solitário da professora e sua busca individual por estratégias que atenda as necessidades da criança.

Apesar do apoio notório na primeira língua, a criança C3 mostra evidências de que, com o apoio, o trabalho e a compreensão da professora, está se apropriando de uma segunda língua, o português-padrão, pela escrita.

A barriga e os membros

Preparação: resumo da história.

Um dia A barriga e os membros.

O homem estava lá cheio e a prima.
Quando a barriga cheia mais. Ele chegou de
engrande trabalho.

Quando a barriga estava cheia de barriga
e parou não está dentro de a barriga machucada
de a barriga.

Quando está certo.

Um dia Ele ficaram sempre.

CONCLUSÃO

Por todo o exposto, serão apresentadas algumas considerações a respeito de questões que determinaram a forma como este estudo foi conduzido e de questões que emergiram, no decorrer de sua realização.

Assim, pelo trabalho realizado, contando com a descrição e análise dos dados, pudemos entender como a constituição do sujeito, sua humanização, somente se torna possível pela mediação do outro e pelas relações sociais presentes, bem como nos demonstra a Teoria Histórico-Cultural. De fato, apenas nessa perspectiva, compreendemos a linguagem como meio para a apropriação de significados e sentido de mundo, sem a qual não é possível a constituição do homem como ser humano. Se não houver interações do indivíduo com o meio e a única fonte de desenvolvimento depender dos fatores biológicos, nunca aparecerão os traços do homem como ser social.

Vale elucidar a concepção de linguagem tratada nesta investigação, a qual não é compreendida sob uma perspectiva reducionista, referindo-se, simplesmente, a trocas comunicativas, mas sim como meio de apropriação dos objetos e sentidos constituídos historicamente, pelo contato significativo e a mediação do outro.

É na apropriação de linguagem que o desenvolvimento dos processos internos acontece, como a formação do pensamento, raciocínio lógico, linguagem racional, conduta, memória, atenção voluntária etc.

Dessa forma, se as relações estabelecidas não acontecerem de modo favorável, as crianças não deixam de se desenvolver, mas esse desenvolvimento ocorrerá de maneira diferente e elas não alcançarão os mesmos níveis, se comparadas às crianças inseridas em um ambiente que ofereça condições para seu desenvolvimento pleno.

Esse processo de constituir-se como ser humano apenas se torna efetivo pela linguagem, meio pelo qual os indivíduos compreendem, partilham e utilizam todas as ações e os instrumentos construídos pelo homem. A linguagem efetiva-se nas relações com o outro e pela atribuição de sentidos, que permite significar o mundo.

As discussões devem abordar como eixo principal a concepção de linguagem, compreendida neste estudo como indispensável para a compreensão de mundo pela criança. É pela linguagem que todas as relações com o outro e com o

meio serão estabelecidas e, em decorrência, a criança entra em contato e se apropria de toda a cultura humana.

Assim como destaca a Teoria Histórico-Cultural e como pode ser identificado na descrição e análise dos casos expostos neste trabalho, pudemos entender que apenas por meio de uma língua compartilhada entre a criança e as pessoas que mais convivem com ela é possível apropriar-se dos instrumentos, símbolos e signos da cultura humana.

No primeiro caso descrito, a criança, apesar de relacionar-se com seu entorno pela linguagem oral, no ambiente que vive, experimenta condições bastante desfavoráveis em relação à escola. Além do número de alunos, da não adequação acústica no ambiente, percebemos, pelas produções escritas, que o professor P1 não compreende a escrita, apresentada pela criança C1, em relação a sua dificuldade auditiva, tratando-a apenas quanto a aspectos formais, o que descaracteriza as intenções da escrita realizada pelo aluno, deixando de desempenhar sua função social.

No segundo caso, pudemos observar a dificuldade da criança em se apropriar da linguagem escrita, porque ainda não lhe foram oportunizadas possibilidades de acesso. Não existe língua compartilhada, a comunicação é precária e as relações que estabelece com o meio não são suficientes para o seu desenvolvimento pleno. Nesse mesmo caso, a professora buscou no curso de língua de sinais a possibilidade de atender melhor o aluno que iria receber, mas, pelas circunstâncias apresentadas, obteve pouco resultado.

No relato e discussão do terceiro caso, encontramos uma professora com formação e concepções mais pertinentes, as quais fornecem subsídios para o ensino da linguagem escrita para todos os seus alunos, inclusive para a criança surda. Além da língua compartilhada entre professora e a criança surda, verificamos que a professora propõe atividades de escrita em situações vivenciadas por seus alunos, a partir de diferentes gêneros textuais, compreendendo as ocorrências nas produções da criança C3. Nos momentos de correção, compreende a língua de sinais como primeira língua e não reestrutura o texto de sua aluna de forma a descaracterizá-lo, mas sim indica algumas alterações para que, pelo modelo oferecido, aos poucos, a criança se aproprie da linguagem escrita.

As singularidades apresentadas na exposição desses três casos nos remetem a repensar no acesso de crianças surdas às escolas, confirmando a possibilidade de que esse processo possa ocorrer, desde que as escolas se voltem para as necessidades de cada aluno, compreendendo a diversidade, as histórias e as condições de vida.

Observamos que, para que o surdo seja atendido de maneira adequada, a formação profissional deve ser continuada e direcionada para o ensino, sem deixar de lado as possibilidades de suporte para que o ensino e a aprendizagem das crianças sejam facilitados e aconteçam de maneira significativa.

Além disso, é flagrante a importância de contar com uma equipe que possa auxiliar professor, aluno surdo e a família desse aluno, para que haja a compreensão de suas necessidades e para que estas sejam apoiadas.

Retomando o terceiro caso, compreendemos que a utilização da língua de sinais fez toda a diferença para a apropriação da criança C3 pela linguagem e pela linguagem escrita, porém, entendemos que nem todas as escolas poderiam preparar todos os professores para o atendimento das crianças surdas, mas é possível que cada escola tenha alguns professores preparados de maneira específica para o atendimento dessas crianças e que as acompanhasse, ao longo do período escolar, assim como acontece com a professora P3, que, por ser a professora com uma formação específica, atende a criança C3 desde sua entrada na escola.

A deficiência auditiva não torna o indivíduo menos capaz, mas as possibilidades e os caminhos deverão ser estabelecidos de forma diferenciada. E, nesse caso, a apropriação de linguagem deve ser realizada por meio da língua de sinais, a qual deve ser aprendida pela convivência com a linguagem em situações significativas, assim como a linguagem oral ocorre para as crianças não surdas.

Portanto, é essencial o convívio e a participação da criança surda em comunidades surdas, para que não haja o aprendizado puro e simples de uma língua, mas para que a criança surda vivencie a sua cultura, social e linguística. Na verdade, a língua de sinais permite ao surdo desenvolver-se plenamente, dando sentido nas relações sociais, pois atende as necessidades comunicativas, sociais e na organização do pensamento.

O ensino da linguagem escrita nos anos iniciais de escolarização, como consta neste trabalho, possui muitas falhas, que exigem discussões referentes a

diversos âmbitos, como: concepção de linguagem, compreensão da linguagem escrita, ensino na língua de sinais como primeira língua, apropriação de uma língua compartilhada entre professor e aluno, formação de professores capacitados e mudanças no próprio sistema educacional.

Com base na discussão dos casos, quanto à concepção de linguagem e linguagem escrita, podemos questionar: se a linguagem for considerada apenas como fala e a linguagem escrita como representação de fala, será que as crianças ditas “normais” também não responderiam que escrever “não serve para nada”?

No entanto, não podemos deixar de evidenciar todas as dificuldades enfrentadas pelos professores, principalmente quanto à falta de apoio pedagógico e ao esquecimento dos professores em suas salas de aula. Os professores entrevistados não tiveram um local ou momento para realização deste estudo, apesar do consentimento para sua realização, pela Secretaria Municipal de Educação e pela própria direção da escola; deparamo-nos com o número excessivo de alunos por sala de aula e a ausência do apoio da escola e da família, sobrecarregando o professor com questões que fogem às suas funções e possibilidades.

Com a realização deste trabalho, buscamos investigar os processos de ensino que permeiam a apropriação da linguagem escrita por crianças surdas do Ensino Fundamental. Com isso, notamos que a falta de informação, a história de vida de cada criança e a formação justificam as peculiaridades de cada caso estudado, bem como a qualidade educacional dessas crianças e até mesmo desistência dos professores, que, nesses casos, não podem ser responsabilizados por não saberem o que fazer ou por não conseguirem ensinar seus alunos da forma mais adequada.

Compreendemos que a apropriação da linguagem escrita pela criança surda é plenamente possível e que a inclusão da criança surda, nas escolas regulares, é essencial, porém, é preciso repensar nas condições que vêm sendo oferecidas a essas crianças.

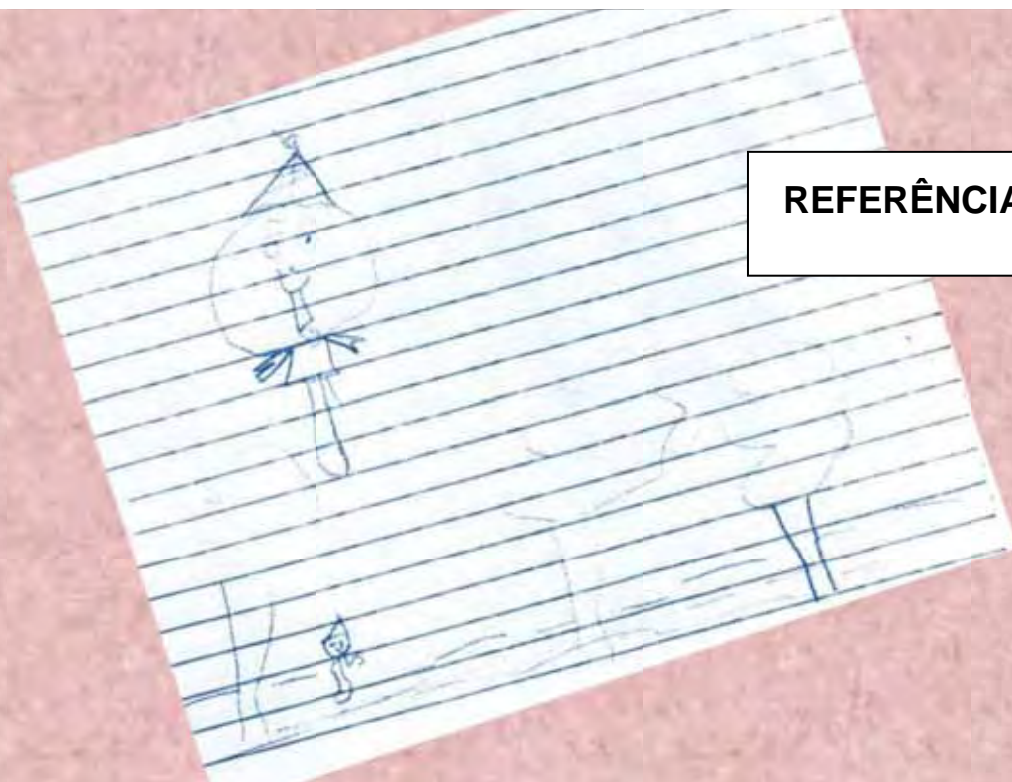
Encontramos muitas discussões acerca da apropriação da linguagem escrita pela criança surda, sobre a necessidade de uma abordagem bilíngue e da inclusão; todavia, é preciso levar essas discussões até a escola e oferecer suporte aos professores e familiares, a fim de propiciar a apropriação da linguagem escrita por

essas crianças, que muitas vezes apenas representam mais uma carteira nas salas de aula.

P. Ravi

P. Ravi calça preto branco
 flutuava rai muito ar.

Rai um cachorro rai
 tem uma casa rai hoje filia uma
 feio amarela rai sempre muito rai
 rai por sempre rai rai longe



REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Mercado das Letras, 1997.

AGUIRRE, C.; GOLDFELD, M. Leitura e escrita de surdos: revisão bibliográfica. In: FROTA, S.; GOLDFELD, M. *Enfoques em audiologia e surdez*. São Paulo: 3 M, 2006. v.3, p. 258-281.

BALIEIRO, C. R.; GALLO, S. L. Escrita e surdez: uma proposta discursiva. In: BERBERIAN, A. P.; MASSI, G. A.; GUARINELLO, A. C. (Org.). *Linguagem escrita: referências para a clínica fonoaudiológica*. São Paulo: Plexus, 2003. p. 93-109.

BAKHTIN, M. Das orientações do pensamento filosófico-lingüístico. In: BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 5.ed. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1990. p.69-89.

BAKHTIN, M. Língua, fala e enunciação. In: BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 5.ed. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1990. p.90-109.

BRITO, L. F. Intermediação da fala na escrita pelo surdo. In: BRITO, L. F. *Integração social e educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel, 1993. p. 67-74.

DORZIAT, A. Concepções de surdez e de escola: ponto de partida para um pensar pedagógico em escola pública de surdos. São Carlos, 1995, 200 f. Tese (Metodologia do Ensino). Universidade Federal de São Carlos, 1995.

DORZIAT, A. Educação e surdez: o papel do ensino na visão dos professores. In: *Educar*. Curitiba: Editora UFPR, n.23, p. 87-104, 2004.

FERNANDES, S. Letramentos na educação bilíngue para surdos. In: BERBERIAN, A. P.; ANGELIS, C. M. de; MASSI, G. de A. (Org.). *Letramento: referências em saúde e educação*. São Paulo: Plexus, 2006, p. 117-144.

GESUELI, Z. M. A criança surda e o processo de aquisição da escrita. *Revista de atualização científica*. V. 6, nº2, p.26-30, setembro de 1994.

GIROTO, C. R. M. *A parceria entre o professor e o fonoaudiólogo: um caminho possível para a atuação com a linguagem escrita*. Marília, 2006, 256 f. Tese (Ensino na Educação Brasileira). Universidade Estadual Paulista, 2006.

GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. S. O.; SILVA, M. L.; LEME, A. P. T. Percepções de familiares de crianças surdas a respeito da importância da libras como possibilidade para a acessibilidade à comunicação. In: V JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO: Escola de Gramsci. *Anais...* Marília, 2006.

GÓES, M. C. R. de. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: Autores Associados, 1999.

GUARINELLO, A. C. Letramento e linguagem nas práticas escritas com sujeitos surdos. In: BERBERIAN, A. P.; ANGELIS, C. M. de; MASSI, G. de A. (Org.). *Letramento: referências em saúde e educação*. São Paulo: Plexus, 2006, p. 348-366.

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

GUSSO, A. M. Clareando os horizontes: o percurso do aprendiz da escrita. In: BERBERIAN, A. P.; MASSI, G. de A.; GUARINELLO, A. C. (Org.). *Linguagem escrita: referências para a clínica fonoaudiológica*. São Paulo: Plexus, 2003, p. 161-185.

JOLIBERT, J. O que mudou na maneira de abordar a aprendizagem da leitura e escrita. In: JOLIBERT, J. *Além dos muros da escola*. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 177-181.

JOLIBERT, J. Produzir e aprender a produzir textos. In: JOLIBERT, J. *Além dos muros da escola*. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 191-196.

KARNOPP, L. B. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de. (Org.). *Letramento e Minorias*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LACERDA, C. B. F. de. *Os processos dialógicos entre aluno surdo e professor ouvinte - examinando a construção do conhecimento*. Campinas, 1996, 153 f. Tese (Psicologia da Educação). Universidade Estadual de Campinas, 1996.

LACERDA, C. B. F. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. Campinas: *Cad. CEDES*, v.20 n.50, abr.2000.

LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Campinas: *Cad. CEDES*, v.26. n.69, maio/ago. 2006.

LEAL, L. F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: ROCHA, G.; VAL, M. DA G. C. (Org.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 53-67.

LEONTIEV, A. N. *A demarche histórica no desenvolvimento do psiquismo*. In: *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizontes, 1978, p. 145-189.

LEONTIEV, A. N. O homem e a cultura. In: *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizontes, p. 261-284, 1978.

LICHTIG, I. (Org.). *Programa de Intervenção Fonoaudiológica em Famílias de Crianças Surdas (Piffics)*. Barueri: Pró-Fono Departamento Editorial, 2004.

LODI, A. C. B. Plurilingüismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. *Educ. Pesqui*, V. 31, nº3, p.409-424, dez. 2005.

MAYRINK-SABINSON, M. L. T. Reflexões sobre o processo de aquisição da escrita. In: ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p.87-119.

MELLO, S. A. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Org.). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2006, p. 181-192.

MUKHINA, V. Leis fundamentais do desenvolvimento psíquico. In: MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1995, cap. 3, p. 35-70.

QUADROS, R. M. de. Bilinguismo. In: QUADROS, R. M. *Educação de surdos, a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 21-43.

RAMOS, A. P. F. A interface entre a oralidade e a escrita: reflexões fonoaudiológicas. In: BERBERIAN, A. P., MASSI, G. A.; GUARINELLO, A. C. (Org.). *Linguagem escrita: referenciais para a clínica fonoaudiológica*. São Paulo: Plexus, 2003, p. 61-91.

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

SOUZA, R. M. Práticas alfabetizadoras e subjetividade. In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (Org.). *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000, p.83-93.

TRENCH, M. B. A inclusão da criança surda no ensino comum. *Distúrbios da comunicação/PUC-SP, EDUC*. V.10. 1998, p. 9-17.

VYGOTSKI, L. S. *Análise das funções psíquicas superiores*. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. 2. ed. Madrid: Visor, 2000, v.III, cap. 3, p. 97-120.

VYGOTSKI, L. S. *Estruturas das funções psíquicas superiores*. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. 2. ed. Madrid: Visor, 2000, v.III, cap. 4, p. 97-120.

VYGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

VYGOTSKI, L. S. La colectividad como factor de desarrollo del niño deficiente. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas: fundamentos de defectología*. Aprendizaje. Madrid: Visor, 1997, v. V, p. 213-234.

VYGOTSKI, L. S. Principios de la educación social de los niños sordomudos. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas: fundamentos de defectología*. Aprendizaje. Madrid: Visor, 1997, v. V, p. 115-127.

VYGOTSKY, L. *El problema del entorno*. Tradução do Corpo de Tradutores da Universidade de Havana, 1935, mimeo.

VYGOTSKY, L. S. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas*. Vol.III. Madrid: Visor, 1995, Cap. 7, p. 183-206.

YAROCHEVSKY, M. G. *León Vygotski: à procura de uma nova psicologia*. Enfance. Paris: Presses Universitaires de France. 1989. Tomo 42, n. 1-2, p.119- 125.

ZAPORÓZHETS, A. Importancia de los períodos iniciales de la vida em la formacion de la personalidad infantil. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). *La psicologia evolutiva e pedagógica em la URSS* (Antologia). Moscou: Editorial Progreso. 1987, p. 228-249.

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa na EMEF. _____, intitulada “A aquisição da linguagem escrita no contexto da educação inclusiva: implicações na educação e desenvolvimento da criança surda” e gostaríamos de que participasse da mesma. O objetivo desta é investigar os processos de ensino e aprendizagem da linguagem escrita de crianças matriculadas em classes regulares do Ensino Fundamental – ciclo I. Caso aceite participar desta pesquisa, solicitamos seu consentimento para a divulgação dos resultados para fins científicos, em congressos, periódicos e demais meios de divulgação, e lhe asseguramos que sua identidade será preservada, uma vez que a identidade dos participantes não será divulgada.

Eu, _____, portador do RG _____, concordo em participar da pesquisa “A aquisição da linguagem escrita no contexto da educação inclusiva: implicações na educação e desenvolvimento da criança surda”, a ser realizada na EMEF. _____, e autorizo a divulgação dos resultados da referida pesquisa para fins científicos, em congressos, periódicos e demais meios de divulgação, uma vez que minha identidade será preservada. Declaro, ainda, que estou ciente de que minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos dessa pesquisa.

Nome do professor: _____
Data: ____/____/____

RESPONSÁVEIS PELA PESQUISA: Anna Paola Torrizi Leme e Prof. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado.

Autorizo,
Data: ____/____/____
Assinatura: _____

APÊNDICE 2 – FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR

Nome (iniciais): _____

D. N. ____/____/____

Sexo: () Masculino

() Feminino

Formação profissional: _____

Escola em que atua: _____

Série: _____ Período: _____

Tempo total de exercício no magistério: _____

APÊNDICE 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA

I – Processo de inclusão escolar do surdo

1- Você considera importante a utilização de práticas de acolhimento para receber a criança na classe comum? Por quê?

2 - Você utilizou algum procedimento específico de acolhimento, para receber essa criança? Esclareça quais procedimentos foram usados.

II – Conhecimento sobre surdez

3-O que você entende por surdez?

4-Você considera sua formação suficiente para lidar com o aluno surdo em classe comum do ensino regular? Por quê?

5-Você frequenta ou frequentou algum curso que lhe oferecesse um maior suporte para lidar com essa criança? Especifique os cursos ou capacitações realizadas.

III – Processo de apropriação da escrita – aspectos gerais

6 - Para a aprendizagem da escrita, a criança necessita desenvolver alguma habilidade ou conhecimento anterior? Especifique quais seriam essas habilidades/conhecimentos.

7-Cite algumas das atividades mais comuns que você realiza em sala de aula, com todos os alunos, para o ensino da escrita.

8-Como você acha que as crianças ouvintes aprendem a escrever?

9-Quais dificuldades você encontra, quanto ao ensino da escrita para a criança ouvinte?

10-Quais aspectos que você leva em conta, para avaliar a escrita de seu aluno ouvinte?

IV - Processo de apropriação da escrita – aspectos específicos da surdez

11-Você realiza alguma atividade mais específica, para auxiliar a apropriação da escrita de seu aluno surdo? De que tipo? Todos realizam essa atividade?

12-Como você acha que as crianças surdas aprendem a escrever?

13-Você acha que a criança surda percorre as mesmas etapas no processo de aprendizagem da escrita, comparando-as com as crianças ouvintes? Por quê?

14-Quais dificuldades você encontra quanto ao ensino da escrita para a criança surda?

15-Você acredita que a criança surda apresenta dificuldades específicas para a apropriação da escrita? Esclareça quais são essas dificuldades.

16-Você acredita que uma criança surda pode se apropriar da linguagem escrita? De que forma?

16-O que você acha necessário realizar para possibilitar o acesso à escrita, por parte da criança surda? Especifique quais adequações você realiza, para propiciar o acesso à escrita por parte da criança surda.

17-Quais critérios você utiliza para avaliar a escrita de seu aluno surdo?

APÊNDICE 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
portador do RG _____, autorizo a participação de meu (minha) filho
(a) _____, na
pesquisa “A aquisição da linguagem escrita no contexto da educação inclusiva:
implicações na educação e desenvolvimento da criança surda”, a ser realizada na
EMEF _____

e autorizo a divulgação dos resultados da referida pesquisa para fins científicos, em
congressos, periódicos e demais meios de divulgação, uma vez que a identidade do
mesmo será preservada. Declaro, ainda, que estou ciente de que a participação é
voluntária.

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição
para esclarecimentos.

RESPONSÁVEIS PELA PESQUISA: Anna Paola Torrizi Leme e Profa. Dra. Anna
Augusta Sampaio de Oliveira – Programa de Pós-Graduação em Educação –
Mestrado.

Autorizo,

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

APÊNDICE 5 – Roteiro de entrevista – Crianças

I - Processo de apropriação da escrita

1-) Você acha importante aprender a escrever? () sim () não

OBS.: Em caso afirmativo ou negativo, por quê?

2-) Você acha difícil ou fácil aprender a escrever? () sim () não

OBS.: Em caso afirmativo ou negativo, por quê?

3-) Você sabe escrever? () sim () não

OBS.: Em caso afirmativo, o que você já escreve?

() Escreve letras

() Escreve sílabas

() Escreve palavras

() Escreve seu nome

() Escreve frases

() Escreve textos

() Escreve cartas

() Outros

4-) A professora o ajuda a aprender a escrever? () sim () não

OBS.: Em caso afirmativo, como ela o ajuda?

Em caso negativo, explique.

5-) O que você acha que a professora poderia fazer que ajudaria no seu aprendizado da escrita?

6-) Que atividades você faz na classe, referentes à escrita? São iguais às de seus colegas ouvintes?

() ditados

() produção de textos

() cópia

() outras atividades

7-) Você acha que você poderá aprender escrever da mesma forma que as crianças que ouvem? () sim () não.

OBS.: Em caso afirmativo ou negativo, por quê?

8-) A professora avalia você da mesma forma que avalia as crianças que ouvem? () sim () não.

OBS.: Em caso afirmativo, de que forma ela avalia?

() ditados

() correção de textos

() provas

() outras formas

Em caso negativo, qual a diferença de avaliação?