

## Aquisição da língua de sinais: a língua portuguesa escrita por crianças surdas

Adriane Roberta Ribeiro de Macedo<sup>1</sup>  
Instituto Federal do Paraná

André Suehiro Matsumoto<sup>2</sup>  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

**Resumo:** As línguas demonstram a especificidade dos seres humanos, pois elas evidenciam valores culturais de um indivíduo e, conseqüentemente, de seu grupo. Os indivíduos que são surdos fazem uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como forma de comunicação, por meio da expressão visual espacial. Apesar de ser uma modalidade linguística diferenciada, apresenta todas as particularidades das línguas humanas. Seu uso se dá principalmente nas oportunidades em que estes sujeitos convivem num mesmo espaço. A escola, por exemplo, é um desses ambientes em que se deve repensar propostas para a inclusão, sobretudo nas possibilidades de aprendizagem. Este artigo trata do processo de aquisição da Língua Portuguesa e da Língua de Sinais pelo aluno surdo e sua relação no ambiente escolar. O bilinguismo do aluno surdo efetiva-se na convivência da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa. No ambiente escolar não é suficiente somente a constatação da inserção de uma nova língua, a Libras, mas o entendimento de que essa deverá passar a ser compreendida no currículo e no programa escolar, apontando para o atendimento das diferenças das línguas reconhecendo-as de fato. Atentando-se para as diferentes funções que apresentam no dia-a-dia da pessoa surda que se está formando. Nesse sentido, a Libras estabelece-se como primeira língua do surdo e a Língua Portuguesa como segunda língua.

**Palavras-chave:** Língua Portuguesa. Língua de Sinais. Libras. Aquisição da Língua.

### Introdução

O processo ensino-aprendizagem prevê uma práxis educacional integralizadora e dinâmica nas diferentes áreas do conhecimento. No que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa escrita, essa prática prevê a disponibilização de diversas situações de uso da linguagem. Entretanto, quando se tem alunos surdos participando de uma classe regular, o processo de ensinamento da aquisição da língua portuguesa escrita é mais complexo, já que a inclusão deste educando é de responsabilidade de toda a comunidade escolar. Para que a inclusão aconteça, efetivamente, é imprescindível que os professores envolvidos diretamente no

---

<sup>1</sup> Professora de Língua Portuguesa/LIBRAS do quadro permanente do IFPR – Instituto Federal do Paraná. Mestra em Literatura e Crítica Literária.

<sup>2</sup> Professor de Língua Portuguesa/Literatura do quadro permanente da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul. Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras - UEMS/Campo Grande, área de concentração: Linguagens e Letramento. Especialista em Educação Especial: atendimento às necessidades educacionais especiais e especialista em Estudos Linguísticos.

processo compreendam como acontece a aquisição da língua portuguesa escrita por indivíduos surdos, e em que momentos destinados à reflexão sobre isso envolvam toda a comunidade escolar, a garantia de apoio especializado e da interação desse profissional com os outros professores para que aconteça uma adequação do currículo e a apreensão de técnicas e recursos específicos para aprendizagem de alunos surdos. Tudo isso para que a prática desses professores, em salas de aulas, seja efetivamente inclusiva.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) prevê toda essa interação. Apesar disso, muitos professores, mesmo tendo alunos surdos em sala de aula, desconhecem a história da cultura surda e da Libras. O conhecimento dessa cultura e da Língua Brasileira de Sinais auxilia e facilita a organização do planejamento de aulas ao traçar estratégias que venham tornar o processo educacional para esses alunos mais proveitoso.

Partindo dessa perspectiva, realizou-se um estudo sobre a aquisição da Língua Portuguesa escrita por alunos surdos, objetivando refletir sobre a bagagem cultural do aluno surdo para verificar as especificidades da Libras e levantar como ocorre a aquisição da segunda língua, que é a Língua Portuguesa, para alunos surdos. Para tanto se fez pertinente iniciar por um breve retrospecto da educação dos surdos, expondo suas filosofias, analisando a Libras e sua relação com a alfabetização em Língua Portuguesa na modalidade escrita. Apresenta-se, ainda, o resultado da pesquisa que foi realizada em uma escola regular de uma região denominada Vale do Ivinhema, em Mato Grosso do Sul e, por último, apresenta-se algumas propostas para o ensino da leitura e da escrita da Língua Portuguesa para surdos.

## 1. A educação de surdos

Durante muitos anos, os surdos não participavam de educação formal, pois eram vistos pela sociedade como incapazes. A surdez, nessa época, era confundida com doença mental. Os surdos só passaram a ter alguma atenção em relação à educação no século XVIII quando surgiram discussões de métodos mais eficientes para a aprendizagem do surdo. No Brasil, isso acontece em 1855, quando Ernest Huet, no Rio de Janeiro, organizou a escola para educandos surdos, o Imperial Instituto de Surdos Mudos. Ele trazia a discussão de métodos mais eficientes para a aprendizagem do surdo. Na educação brasileira para surdos é possível destacar alguns desses métodos: o oralismo, ou filosofia oralista, a comunicação total, bilinguismo e a pedagogia surda.

De acordo com Salles *et al.* (2002), a primeira fase constitui-se pela educação oralista, cuja proposta teve como base o Congresso Internacional de Surdo, realizado em Milão, na

Itália, em 1880, o qual definiu que o método oral era o mais adequado na educação do surdo e que a utilização de sinais levava a criança à acomodação. “Nesse congresso, a visão oralista defende que só através da fala o indivíduo surdo pode ter seu desenvolvimento pleno e uma perfeita integração social” (SALLES *et al.*, 2002, p. 55). O oralismo, entretanto, nas suas diversas configurações, com o tempo, passou a ser amplamente criticado, conforme afirmam Quadros (1997a, 2006), Salles *et al.* (2002) e Góes (1996), pois acentuava, ao invés de eliminar, a desigualdade entre surdos e ouvintes, além de reduzir as possibilidades de trocas sociais e de desenvolvimento linguístico e cognitivo, desconsiderando a língua de sinais e sua riqueza estrutural e desestrutura também o português.

O oralismo usa a integração da criança surda à comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o Português). O oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva (GOLDFELD, 1997, p. 30-31).

Essa concepção de educação enquadra-se no modelo clínico, tal visão afirma a importância da integração dos sujeitos surdos na comunidade de ouvintes e que para isto possa ocorrer o sujeito surdo deve oralizar bem, fazendo uma reabilitação de fala em direção à “normalidade” exigida pela sociedade.

De acordo com Denton apud Freeman; Carbin; Boese (1999), a definição citada frequentemente sobre a Comunicação Total é a seguinte: A Comunicação Total inclui todo o espectro dos modos linguísticos: gestos criados pelas crianças, língua de sinais, fala, leitura oro-facial, alfabeto manual, leitura e escrita. A Comunicação Total incorpora o desenvolvimento de quaisquer restos de audição para a melhoria das habilidades de fala ou de leitura oro-facial, através de uso constante, por um longo período de tempo, de aparelhos auditivos individuais e/ou sistemas de alta fidelidade para amplificação em grupo (p. 171).

O Bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país (...). Os autores ligados ao Bilinguismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralistas e da Comunicação Total. Para os bilinguistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez. Goldfeld (1997, p. 38), em um estudo sobre a educação inclusiva e a proposta da educação bilíngue, e Turetta (2006) consideram ser grande o desafio de assegurar essa proposta aos surdos dentro do contexto educacional comum e inclusivo, pois isso demanda recursos humanos e materiais, além do fato de, nesse momento, a escola e

seus profissionais ainda não estarem aptos a concretizá-la. Os autores apontam a necessidade de intérpretes fluentes em língua de sinais e educadores surdos que representem a comunidade surda, além de mudanças metodológicas orientadas para o direito do educando a aprender de modo independente da via auditivo-oral.

Trata-se de uma pedagogia surda que traz traços culturais da diferença e da mediação intercultural. Saimos das modalidades tradicionais de educação de surdos que trabalham com a ‘normalidade’ ou ‘métodos clínicos’ ou que usam outros ‘métodos de regulação’ e entramos na modalidade da diferença.

Fundamentar a educação de surdos nesta teorização cultural contemporânea sobre a identidade e a diferença parece ser o caminho hoje. Entramos em momentos que primam pela defesa cultural: a educação na diferença na mediação intercultural. Esta modalidade oferece fundamento para a educação dos surdos a partir de uma visão em uma outra filosofia invariável hoje, na qual a educação dá-se no momento em que o surdo é colocado em contato com sua diferença para que aconteça a subjetivação e as trocas culturais.

Essa modalidade da ‘diferença’ se fundamenta na subjetivação cultural. Ela surge no momento que os surdos atingem sua identidade, através da diferença cultural, surge no espaço pós-colonial. Neste espaço não mais há a sujeição ao que é do ouvinte, não ocorre mais a hibridação, ocorre a aprendizagem nativa própria do surdo.

Para Fleuri (2000), o que é inovador em educação é o iniciar a focalizar momentos e processos produzidos face as diferenças culturais. Nesta direção, a perspectiva intercultural pode estimular os surdos a enfatizar os aspectos de identidade/alteridade com estímulos para desenvolver a capacidade de reflexão sobre a diferença cultural, ao lado da possibilidade solidária de interação com outros grupos culturais. A Libras é reconhecida no Brasil como língua oficial da comunidade surda, a partir da Lei Federal nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Contudo, no parágrafo único desta lei consta que “a Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL *in* SALLES, 2002, p. 63). Assim sendo, deve ser proporcionado aos alunos surdos um ensino bilíngue, que considere a língua de sinais como sua língua própria e a língua portuguesa como sua segunda língua.

Considerando esses aspectos, propôs-se a observar o ambiente escolar e analisar algumas produções escritas de alunos surdos da primeira série do ensino fundamental, de uma escola regular da região do Vale do Ivinhema, a fim de identificar as características de sua língua própria, Libras, e, principalmente, de verificar como ocorre o processo de aquisição de

sua segunda língua, a Língua Portuguesa escrita.

## 2. Observação e análise do contexto escolar

As observações ocorreram no ano de 2009 entre os meses de Março a Dezembro, uma vez por semana. De acordo com a professora, os alunos tinham aprendido as vogais no mês de Fevereiro, a partir de Março seriam desenvolvidos trabalhos com as famílias silábicas, formação de palavras e frases. Em relação à sala de aula, era um ambiente acolhedor e organizado. Nas paredes entre outras informações tinha o alfabeto dos ouvintes e logo abaixo dos surdos. Além disso, havia também imagens que iniciavam com as vogais estudadas, os nomes dos alunos. As carteiras eram dispostas de forma tradicional, ou seja, em filas. Mas não havia uma ordem onde cada um ia sentar-se, isso era escolha do aluno.

Em relação aos alunos surdos, de acordo com a professora, eles entraram na escola sem domínio de Libras, usavam a mesma linguagem gestual com a comunidade escolar que usavam com a família. A partir das observações feitas foi possível perceber vários aspectos importantes a respeito da aquisição da língua escrita para alunos surdos. Ratifica-se o que a professora falou, foi somente na escola regular que esses educandos tiveram os primeiros contatos com a Libras, isso devido a intervenção de um colaborador da escola que é surdo. Com o auxílio dessa pessoa, as crianças criaram símbolos para seus nomes, para o da professora, dos colegas e dos outros membros da escola.

A intervenção foi de extrema ajuda para os educandos, no entanto observou-se que a Libras não foi convencionada como a língua de aprendizagem principal desses alunos, mas como suporte para a alfabetização na Língua Portuguesa escrita, que na filosofia bilingue é considerada segunda língua para os surdos. Para Lebedeff (2004), uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos ao ingressarem na escola refere-se ao fato de os surdos serem levados a aprender, ao mesmo tempo, aspectos da língua de sinais e da estrutura linguística da língua oral (leitura e escrita). Nesse sentido, o que vinha ocorrendo na escola pesquisada, vinha de encontro à política educacional do surdo que coloca a Libras como primeira língua do surdo, pois tinham que aprender ao mesmo tempo a Libras e a Língua Portuguesa escrita.

Em relação a isso, Fernandes (1998,2003) ressalta as consequências da falta de uma língua na fase de domínio de um sistema linguístico, aproximadamente aos dois anos de idade, o qual passará a ser o mais importante instrumento de seu pensamento. A privação de

uma língua nessa fase, segundo a autora, não impedirá que essa etapa ocorra, mas a criança surda não alcançará a qualidade de desenvolvimento que seu cérebro está preparado para atingir.

Abordando o desenvolvimento cognitivo da criança surda, Fernandes (2003, p.51) prioriza o suporte linguístico na língua de sinais, pois:

[...] saber propiciar a aquisição da Língua de Sinais à criança surda, antes de tudo como respaldo e principal instrumento para o desenvolvimento dos processos cognitivos, é o primeiro grande e indispensável passo para a verdadeira educação deste indivíduo.

Levando em conta isso, pode-se observar que a escola, apesar de contar com Libras no seu currículo, não a desenvolvia. Também não propiciava aos pais dos alunos surdos nenhuma atividade que os aproximasse da Libras. De acordo com a pedagoga da escola, isso não acontece porque as famílias das crianças surdas não participavam das atividades programadas com esse objetivo. A pedagoga relatou ainda que essas não participam nem das atividades rotineiras da escola, como reuniões para entrega de boletim. Além disso, muitas famílias não aceitavam a importância da Libras para a aprendizagem dos filhos. Segundo Lebedeff (2004), essa barreira de comunicação entre a família ouvinte e o filho surdo dificulta a realização das práticas sociais de letramento e descaracteriza a língua de sinais, reduzindo-a a uma forma usada apenas para fins escolares.

Quanto à instituição de ensino, Quadros (1997) e Karnopp (2004) afirmam que ela tem um papel fundamental na aquisição da língua de sinais pelos alunos e seus familiares. Cabe a ela criar um ambiente linguístico apropriado, que considere o desenvolvimento cognitivo e as condições físicas das crianças surdas, e que garanta a elas atendimento por profissionais que dominem Libras, preferencialmente pessoas surdas.

Ainda, é relevante destacar que o estabelecimento dispunha de professores e de funcionários que conheciam e empregavam apenas gestos e sinais, desvinculados da estrutura da Libras, na comunicação com os alunos surdos. Esses profissionais, ao contrário do que a proposta bilíngue sugere, eram todos ouvintes. De acordo com o exposto por Giordani (2004, p. 78), “os professores ouvintes, nas escolas de surdos, são “estrangeiros” que se aproximam da língua de sinais e da cultura visual, mas privilegiam, pelo hábito e pela própria cultura, a modalidade oral-auditiva”. Devido a isso, Giordani (2004) ressalta a importância dos profissionais surdos, com um perfil bilíngue bicultural, no ensino de surdos, enfatizando que esses, além de interlocutores que compreendem sua língua, são modelos linguísticos que desempenham papel de liderança perante as crianças.

A partir das observações, pode-se constatar que dois aspectos fundamentais, para a aquisição da Língua Portuguesa escrita pelos surdos, não fazem parte do processo ensino-aprendizagem desses alunos. Primeiramente, a escrita da língua oral-auditiva começou a ser desenvolvida desde o início da primeira série, ou seja, antes que as crianças dominassem a língua de sinais e fossem alfabetizadas na sua escrita. Considerando que a Libras é a língua em que o processo de aquisição da linguagem dos surdos ocorre naturalmente, Quadros (1997a, 2006), Karnopp (2004), Rangel; Stumpf (2004) e Stumpf (2001 2003, 2004) sugerem que as crianças devem adquirir, primeiramente, a escrita da língua de sinais, que representa as formas e os movimentos num espaço definido e possibilita ao surdo aprender a leitura e a escrita própria de sua comunidade.

Pode-se dizer então que qualquer processo para o desenvolvimento da leitura e da escrita de uma segunda língua, pressupõem-se que o aprendente dominasse sua primeira língua, até porque quando se trata da Libras ela se constitui uma modalidade linguística diferente. Assim, necessariamente, os alunos surdos deveriam ser alfabetizados em Libras para depois iniciar a alfabetização na Língua Portuguesa escrita. Nesse caso, Stumpf (2004, p. 158) destaca que “a aquisição da escrita em sinais vai funcionar como suporte para a aprendizagem do português escrito”. Além disso, a autora ressalta que “quando as crianças conseguem aprender uma escrita que é a representação de sua língua natural amadurecem e melhoram o seu desenvolvimento cognitivo” (STUMPF, 2001, p. 380). Capovilla e Raphael (2001) comentam que uma possibilidade de auxiliar a escrita dos surdos consiste em fazer com que os sinais lexicais de sua língua materna sejam convertidos em texto. Para isso, é necessário substituir o código alfabético, que mapeia a fala, por outro código, que mapeie os sinais, o código quirêmico ou dos sinais como, por exemplo, no que se refere ao uso de novas tecnologias.

A partir das atividades de Língua Portuguesa escrita, pelas crianças surdas, foi possível analisar alguns aspectos fundamentais no que se refere à escrita. Um deles diz respeito às atividades propostas aos alunos voltadas para a reprodução de exercícios da lousa, de palavras da cartilha ou dos cartazes da sala de aula. Em relação à leitura o trabalho está calcado na repetição da letra oralmente, depois da sílaba e por fim da palavra. Nesse momento os alunos surdos movimentam a boca imitando os demais colegas. Alguns emitem sons que não tem nenhuma relação com o que está sendo lido, chamando a atenção dos outros alunos, provocando risos. A professora intervém chamando a atenção dos demais alunos.

Observou-se também que as palavras eram trabalhadas constantemente, tanto

oralmente como na forma escrita mediante a sua repetição em atividades diferentes, o que não conduz o educando a pensar naquilo que está fazendo. Entende-se com isso que, “continua a prevalecer no ensino de surdos do país a ideia de que ler é sinônimo de reconhecer palavras, e escrever é uma habilidade de treino e de cópia” (LODI *et al.*, 2003).

Outro aspecto percebido é que as atividades desenvolvidas pelos alunos iniciavam pelo registro da letra, depois a sílaba e posteriormente a palavra, tudo fora de um contexto. Não há então o incentivo à produção espontânea, a partir de leitura e trabalho com textos infantis. Segundo Lebedeff (2004) e Manzini *et al.* (2005), são importantes no processo de letramento da criança surda tanto como fonte de prazer quanto pela contribuição que oferecem ao seu desenvolvimento cognitivo.

Sobre isso a professora relatou que semanalmente desenvolve-se um projeto de contação de história. Ao observar esse momento percebeu-se que apesar da professora mudar a entonação de voz e mostrar as ilustrações a todos, alguns alunos dormiam, entre eles dois surdos. Outros tentavam compreender a história a partir dos desenhos mostrados. Apesar disso, a maioria dos alunos adoravam o momento, era prazeroso para os alunos e, com certeza, colaborava no seu crescimento. Entretanto, os textos lidos pela professora poderiam ser melhor aproveitados em discussões e no próprio processo de aquisição à Língua Portuguesa. De acordo com Silva (2005), o diálogo no ambiente escolar é importante à medida que a linguagem se constitui na interação com os outros sujeitos. Além disso, era fundamental que alguém fizesse a tradução em LIBRAS e ou usasse gestos para que os alunos surdos participassem efetivamente desse projeto.

Durante toda a semana, era somente esse momento que fugia da rotina de uma série de exercícios repetitivos e por se repetirem tanto não se configuravam como desafio para os educandos. Isso gerou, também, uma certa mecanização da aprendizagem. Ao serem desafiados a atividades que não eram rotineiras, como por exemplo, quando lhes foi proposto a produção espontânea de algumas frases, a maioria dos alunos dispersou para outra atividade como brincar e desenhar, outros ainda copiaram frase prontas dos quadros e de cartazes. Nenhum dos alunos surdos fez a atividade proposta. Em relação às produções de textos, dos alunos surdos, atividade esta que começou a ser trabalhada a partir de Agosto, pode-se dizer que um entre cinco, construiu frases com certa conexão. Dos outros foram coletadas apenas palavras soltas, algumas incompletas. Os demais alunos produziam textos e frases curtas, que não ofereciam nenhuma dificuldade. Apenas dois alunos ousaram escrever palavras que fugiam do vocabulário aprendido e solicitavam à professora ajuda na construção de novas



palavras.

Ao findar o ano letivo alguns alunos permaneceram na mesma classe, os alunos surdos foram todos promovidos para a classe seguinte. A professora, ao ser questionada sobre se esses alunos aprenderam a escrever e a ler, relatou que nenhum daqueles alunos, os surdos, estavam preparados para a segunda série. No entanto, ela não sabia como ensiná-los, sem que alguém a ajudasse. Assim era injusto que ficassem retidos.

### 3. Sugestões para o ensino de Língua Portuguesa escrita às crianças surdas

É fundamental apontar, segundo Góes (1996) e Silva (2005), “que o trabalho educacional precisa ser orientado para os pontos fortes da criança, para seus talentos, e não para o que lhe falta, a fim de que sejam respeitadas as diferenças desses indivíduos.” Dessa forma, o educando surdo deve ser estimulado a entrar em contato com a Libras, o mais cedo possível, antes mesmo de entrar na escola regular. Isso porque o processamento visual, no surdo é mais acentuado, mas, especificamente, porque é nessa modalidade linguística, que as interações e a comunicação podem acontecer com maior êxito na sua comunidade.

A língua de sinais, como já afirmado, constitui a sua língua própria, pois é esse sistema que lhes garante a comunicação completa e integral. Ela tem tarefa primordial no desenvolvimento cognitivo e social da criança surda, já que a língua de sinais oportuniza o acesso a uma gama enorme de conhecimentos sobre o mundo e colabora na construção de sua identidade com o mundo surdo. A língua de sinais também constitui todo o cabedal linguístico fundamental para a estruturação do pensamento e a aquisição da Língua Portuguesa como segunda língua.

Apesar de todas as dificuldades apontadas pela pesquisa e relatadas pela professora, é da escola a responsabilidade por um processo educativo que privilegie a aquisição e o desenvolvimento da língua própria dos surdos. A instituição escolar, portanto, segundo Quadros (1997a) e Karnopp (2004), tem a função de criar um ambiente linguístico apropriado, considerando o desenvolvimento cognitivo e as condições físicas das crianças surdas; de assegurar o desenvolvimento sócio-emocional dos indivíduos surdos e de seus pais, mantendo sempre o contato entre eles; de garantir a possibilidade de a criança construir sua teoria de mundo através de suas experiências diárias e do diálogo com pessoas que a rodeiam; e de oportunizar acesso à informação curricular e cultural.

Outra atitude que pode auxiliar nesse processo é a escola estabelecer com os pais dos

alunos surdos uma relação estreita, alertando-os sobre a importância da família aprender Libras, sendo essa a segunda língua dos familiares. Dessa forma a comunicação fora da escola também ajudará na aquisição da língua de sinais também melhorará a comunicação do surdo com a própria família. Não são poucas as situações em que o surdo sente-se ignorado na própria família, pois nem todos tem paciência e ou conseguem entendê-lo. Para Quadros (1997a), vários programas podem ser desenvolvidos, na escola, no sentido de resguardar a relação pais e filhos e de garantir o acesso à língua de sinais, como: atividades para os pais, orientadas por adultos surdos e profissionais especializados, para a discussão sobre aspectos sociais, linguísticos e culturais da comunidade surda; programas para os pais e seus filhos que envolvam a interação usando a Libras (jogos, brincadeiras, passeios), orientados por adultos surdos; e visitas sistemáticas às residências dos alunos feitas por pessoas surdas.

Em relação aos professores e aos demais indivíduos envolvidos no processo educativo, Quadros (1997), Rangel; Stumpf (2004) e Giordani (2004) sugerem que eles sejam, preferentemente, surdos, pois o professor surdo será um interlocutor e um modelo linguístico para os seus alunos, como já foi destacado.

No entanto, se o professor for ouvinte, de acordo com Giordani (2004), é importante a sua imersão na comunidade surda, objetivando, além de uma competência em língua de sinais, uma compreensão da gramática e da escrita dessa língua, a partir das bases culturais, no caso de o professor ser ouvinte e de não dominar a Libras.

Lacerda (2003) expõe que a escola pode incluir em sala de aula um intérprete de língua de sinais, o qual precisa estabelecer uma parceria com o professor da turma e participar das discussões de planejamento e de organização das estratégias educacionais, para que não haja um desequilíbrio das relações pretendidas no espaço escolar.

A instituição também deve preocupar-se com a qualidade e a quantidade de *input* da Libras oferecida às crianças, segundo Quadros (1997a), qualidade implica que os professores sejam competentes em Libras e tenham desenvoltura para lidar com as crianças e com seus pais. Quantidade envolve o tempo de exposição à Libras, mediante a interação, sendo fundamental que o aluno tenha acesso a língua de sinais durante o período escolar.

De acordo com Lodi *et al.* (2004), a escola de surdos também deve prestar atenção às novas tecnologias que podem proporcionar as ferramentas necessárias para que seus alunos encontrem, por meio de outras linguagens, oportunidades de inserção social. Tecnologias, como o sistema *Signwriting*, por exemplo, ferramenta que vem sendo desenvolvida para a escrita da língua de sinais e pode contribuir para a formação de alunos leitores e escritores,

precisam estar inseridas numa proposta educativa que respeite a história dos surdos, suas diferenças individuais e seus reais interesses.

Além disso, levando em conta o currículo escolar de uma escola bilíngue, Quadros (1997a) e Stumpf (2001, 2003, 2004) sugerem que esse deve incluir tanto os conteúdos desenvolvidos nas escolas comuns como a disciplina de Libras, que envolve a modalidade gestual e escrita e importantes aspectos da cultura da comunidade surda. Os conteúdos devem ser trabalhados na língua nativa dos alunos, ou seja, na língua de sinais, e a Língua Portuguesa precisa ser ensinada, após a aquisição da primeira língua, focalizando a leitura e a escrita. A oralização deve ser feita por pessoas especializadas, caso a escola a inclua no ensino de português.

Quanto ao ensino da escrita da Língua Portuguesa, deve-se considerar, primeiramente, segundo Quadros (1997a), que essa língua, além de ser a segunda língua dos surdos, é de modalidade gráfico-visual, ao contrário da Libras, que é visual-espacial. Assim, a autora afirma que ela deve ser ensinada de forma diferente para as crianças surdas, mediante estratégias e técnicas próprias para o ensino de segunda língua, que partem de habilidades já adquiridas com a aquisição de sua primeira língua.

Quadros (1997a), Lebedeff (2004) e Pereira (2003) afirmam que as crianças surdas devem ter contato, já desde a idade pré-escolar, com a língua escrita através de textos de diferentes gêneros, de histórias e de registros de suas atividades em sala de aula. O professor, segundo Manzini *et al.* (2005), deve assumir o papel de “escriba” dos alunos, anotando no quadro, além da rotina da aula, textos produzidos coletivamente. À medida que vai sendo elaborado, o educador e os alunos devem, então, fazer a leitura do texto, que é trabalhada com diferentes estratégias, por exemplo: o professor sinaliza alguns vocábulos e pede que as crianças os localizem no texto, e solicita a leitura de algumas frases, destacando palavras significativas.

Já nos casos dos textos que são propostos pelo docente, Quadros (1997a) destaca que eles devem apresentar um conteúdo interessante e significativo para os educandos, além de serem adequados ao seu nível linguístico, ou seja, não podem ser nem muito difíceis, para não desencorajar o aluno, nem muito simples, para não desmotivá-lo. Na leitura desses textos, o educador deve fazer-se presente, indicando pistas que auxiliem as crianças na compressão da escrita.

Lebedeff (2004) também ressalta a importância de apresentar textos escritos via língua de sinais, com o objetivo de ensinar estratégias, tais como a de realizar inferências, monitorar

a compreensão e planejar e estruturar histórias. Para autora, essas estratégias podem “ajudar o leitor a desenvolver habilidades necessárias para construir representações coerentes integradas dos textos em língua de sinais, habilidades que podem ser transferidas para entender textos escritos”.

Conforme Lebedeff (2004), é fundamental destacar a importância da exposição das crianças surdas à leitura de livros infantis, pois as histórias, além de prazerosas, contribuem como fontes de conhecimento sobre o mundo e sobre a própria escrita. Segundo Lebedeff (2004, p. 139), “o acesso ao mundo letrado deve ter, como um dos principais caminhos, o conto de histórias em língua de sinais pelo adulto surdo e a leitura de imagens gráficas, considerando, assim, a grande capacidade visual desses alunos”.

### **Considerações finais**

Ao concluir esta análise e levando em conta a realidade observada, percebeu-se que é fundamental a aquisição da Libras, de maneira sistematizada baseada na sinalização e escritura, para a aquisição da leitura e da escrita da Língua Portuguesa.

A pesquisa deixou claro que estamos muito longe de esgotar as discussões sobre esse assunto, e que na realidade escolar a inclusão do aluno surdo, em sua maioria, ocorre simplesmente no fato de estar ele presente na sala. Aponta-se também a carência do conhecimento de Libras dos professores, talvez isso seja o mais importante para aquisição da Língua Portuguesa escrita.

Não se pode negar que, muito já se evoluiu na educação do surdo, mas há ainda necessidade de modificações educativas para que esse indivíduo seja reconhecido não somente na escola, mas na sociedade em geral.

A professora do ensino regular ressalta, entre outros fatores, a dura realidade das condições de trabalho e o limite da formação profissional, o número elevado de alunos por turma, a rede física inadequada, o despreparo para ensinar "alunos especiais" ou diferentes, que é o caso dos surdos. A pedagoga e a diretora também não se sentem preparadas para trabalhar com a diversidade do alunado, com a complexidade e amplitude dos processos de ensino e aprendizagem. A formação destes profissionais caracteriza-se pela qualificação ou habilitação específicas, obtidas por meio de cursos de pedagogia ou de alternativas de formação agenciadas por instituições especializadas.

Além disso, constatamos o receio, a insegurança e a resistência dos pais que, por um

lado, preferem manter os filhos em instituições especializadas temerosos de que sejam discriminados e estigmatizados no ensino regular. De outro aquele que não acredita na capacidade em aprender do próprio filho. Trata-se de um campo de tensões no qual se manifestam o espírito de corpo e a confusão entre as estruturas e os sujeitos nelas inseridos, o que dificulta a reflexão e o aprofundamento do debate. Essa realidade caótica evidencia um confronto de tendências opostas entre os adeptos da educação inclusiva e que acreditam que é possível que o aluno surdo aprenda a escrever eficientemente numa classe regular e os defensores de que a educação, desses alunos na escola regular será apenas de aparência.

Enfim, na educação de surdos é essencial que o ouvinte “permita-se ouvir” as mãos, pois somente assim será possível mostrar aos surdos que eles podem “ouvir o silêncio da palavra escrita” (QUADROS, 1997a, p. 119).

### Referências bibliográficas:

- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96. Brasília, Senado Federal.
- CAPOVILLA, F.C. e RAPHAEL, W.D. *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira*, vol. 2. São Paulo: Edusp, 2001, p. 835-1620.
- CORREIA, C.M. e FERNANDES, E. Bilingüismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. *In: E. FERNANDES (Org.), Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 7-25.
- FARIAS, G. *Aquisição da língua portuguesa escrita por crianças surdas*. Trabalho de Conclusão do Curso de Letras. São Leopoldo, RS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2006. 103 p.
- FERNANDES, E. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Artmed, 2003.155 p.
- FERNANDES, E. e RIOS, K.R. Educação com bilingüismo para crianças surdas. *Intercâmbio*,1998, II:13-21.
- FREMAN, Roger D.; CARBIN, Clifton F.; BOESE, Robert J. *Seu filho não escuta? Um guia para todos que lidam com crianças surdas*. Brasília: MEC/SEESP, 1999.
- GIORDANI, L.F. Encontros e desencontros da língua escrita na educação de surdos. *In: A.C.B. LODI et al. (Orgs.). Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.p. 73-85.
- GÓES, M.C.R. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. 97 p.
- GOLDFELD, Márcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-*

interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

KARNOPP, L. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: A. C. B. LODI *et al.* (Orgs.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2003, p. 56-61.

KARNOPP, L. Língua de sinais na educação dos surdos. In: A.S. THOMAS.; M.C. LOPES. *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 200, p. 103-113.

KELMAN, C.A. Multiculturalismo e surdez: uma questão de respeito às culturas minoritárias. In: E. FERNANDES (Org.). *Surdez e bilingüismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 87-102.

LACERDA, C.B. O intérprete educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: A.C.B. LODI *et al.* (Orgs.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2003, p. 120-135.

LEBEDEFF, T. B. Práticas de letramento na pré-escola de surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias. In: A. da S. THOMAS; M.C. LOPES. *A invenção da surdez: Cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004, p. 128-139.

LODI, A. C. B. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: A.C.B. LODI *et al.* (Orgs.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2003, p. 35-46.

MANZINI, V.L.A. *et al.* Leitura e escrita de crianças não alfabetizadas. *Cadernos de pesquisas em linguística*, 1(1): 51-54. [Organizado por R. R. LAMPRECHT], 2005.

QUADROS, R.M. *Educação de surdos: A aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997a. 128 p.

QUADROS, R.M. O 'BI' em bilingüismo na educação de surdos. In: E. FERNANDES. (Org.). *Surdez e bilingüismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 26-36.

QUADROS, R.M.. O contexto escolar do aluno surdo e o papel das línguas. Disponível em: [virtual.udesc.br/Midioteca/Publicacoes\\_Educacao\\_de\\_Surdos/artigo08.htm](http://virtual.udesc.br/Midioteca/Publicacoes_Educacao_de_Surdos/artigo08.htm) . Acesso em: 10 mar 2006.

RANGEL, G.; STUMPF, M. A pedagogia da diferença para o surdo. In: A.C.B. LODI *et al.* (Orgs.). *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 86-97.

PEREIRA, M.C. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: A.C.B. LODI *et al.* (Orgs.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2003, p. 47-55.

SALLES, H.M.M.L.; FAULSTICH, E.; CARVALHO, O. L. *et al.* *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC; SEESP, 2002.

SILVA, A.C. A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. In: E. FERNANDES (Org.). *Surdez e bilingüismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005, p.

37-49.

STUMPF, M. Aquisição da escrita de língua de sinais. *Letras de Hoje*, 2001, p. 125; 373-381.

STUMPF, M. Transcrições de língua de sinais brasileira em signwriting. In: A. C. B. LODI *et al.* (Orgs.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 62-70.

STUMPF, M. Sistema Signwriting: por uma escrita funcional para o surdo. In: A. S. THOMAS; M. C. LOPES. *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004, p. 143-159.

TURETTA B. A. R. *A criança surda e seus interlocutores num programa de escola inclusiva com abordagem bilíngue*. Dissertação. Piracicaba, SP: Universidade Metodista de Piracicaba, 2006.

### **Signs of language acquisition: the portuguese language written for deaf children**

**Abstract:** Languages demonstrates the specificity of human beings, because they show cultural values of an individual and consequently of their group. Individuals who are deaf make use of Brazilian Sign Language - Libras, as a way of communication through visual spatial expression. Despite being a different linguistic mode, it displays all the characteristics of human languages. Its use is mainly on opportunities where these people live in the same space. The school, for example, is one such environments in which it must rethink proposed for inclusion, particularly in the learning possibilities. This article deals with the acquisition of Portuguese and sign language for deaf students and their relationship in the school environment. The bilingualism of the deaf student-effective if the coexistence of Brazilian sign language and Portuguese. The school environment is not enough to find the insertion of a new language, Libras, but the understanding that this should now be understood in the curriculum and school program, aiming to meet the differences of language recognizing the fact. Also paying attention to the different roles that have the day-to-day deaf person who is forming. Regarding this, the Libras is established as first language of the deaf and the Portuguese language as a second language.

**Key-words:** Portuguese Language. Sign Language. Libras. Language Acquisition.

**Recebido em:** 13 de outubro de 2015.

**Aprovado em:** 12 de janeiro de 2016.