

# Hipóteses de letramento visual na construção da leitura e da escrita de estudantes surdos

Andréa Beatriz Messias Belém Moreira\*

## Resumo

Existem vários estudos sobre a aquisição da escrita pelos estudantes ouvintes, os quais são, grande parte das vezes, replicados aos estudantes surdos. Pretendeu-se neste trabalho questionar a consistência desses estudos e refletir sobre como duas línguas de diferentes estruturas e com canais de entrada tão distintos, a Libras pelo canal visual-espacial e a Língua Portuguesa pelo canal oral-auditivo, podem ter hipóteses de aquisição semelhantes. Ainda, como empregar metodologias semelhantes para estudantes surdos e ouvintes, considerando-se a Libras como a primeira língua e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua? Cabe ao ensino não apenas apresentar os conteúdos em Língua de Sinais, mas utilizar toda a potencialidade visual dos estudantes para captar a visualidade contida na Libras, cujos signos permeiam o campo da semiótica imagética. O percurso semiótico parece atender mais adequadamente ao processo de letramento dos estudantes surdos, inclusive, numa perspectiva linguística para acesso à segunda língua a ser adquirida por esses estudantes. Com base no exposto, essa pesquisa buscou entender como ocorre esse processo de aquisição da Língua Portuguesa escrita pelo estudante surdo e apresentou como hipóteses as etapas envolvidas desde os elementos imagéticos, em que a semiótica está mais presente, perpassando pelas tentativas em representar com os símbolos gráficos da Língua de Sinais. Com isso, esse trabalho traz sua contribuição ao propor e definir o letramento semiótico para os estudantes surdos.

**Palavras-chave:** surdos, escrita, hipóteses de letramento, semiótica.

Visual literacy assumptions in the construction of reading and writing of deaf students

## Abstract

There are several studies about the acquisition of writing by listeners students, which are most often replicated to deaf students. The intention of this study is to question the consistency of these studies and reflect on how these two languages of different structures and input channels so distinct between each other, on the one hand Libras by visuospatial channel and, on the other hand, the Portuguese language by oral-auditory channel, can have similar acquisition hypothesis. Furthermore, how to employ similar methods to deaf and

---

\* Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal – Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga. Pedagoga, bacharela em Letras e Libras, pós-graduada em Libras e Português como segunda língua. E-mail: andreabmor24@yahoo.com.br.

listeners students, considering the Libras (brasilian sign language) as the first language and writing Portuguese language as a second language? It's up to teaching, not only to present the content in sign language but use the full visual potential of students to capture the visual contained in Libras, whose signs permeate the field of imagery semiotics. The semiotic route seems to take better account of the literacy process of deaf students, including a linguistic perspective for access to the second language to be acquired by these students. From the foregoing, this research sought to understand how is this process of acquisition of the written Portuguese language by the deaf student and presented as hypotheses and steps involved from the pictorial elements in the semiotization is more present, permeating the attempts to represent the graphic symbols of sign language. Thus, this work brings its contribution to propose and set the semiotic literacy for deaf students.

**Keywords:** deaf, writing, literacy hypotheses, semiotics.

---

## Introdução

O presente trabalho é resultado de convicções e prerrogativas da pesquisadora à frente desta pesquisa, também professora com longo caminho percorrido junto à comunidade surda e sua educação. Filha de surdos, a autora tem convivido com a comunidade surda desde criança. Em seu percurso, nunca concordou com a aplicação da psicogênese da leitura e escrita aos estudantes surdos, uma vez que parte de um caminho natural para aqueles que ouvem, pois tem como base a oralidade. Assim, a classificação dos estudantes surdos pelos níveis da psicogênese, no início do processo de construção da leitura e da escrita é inviável. Por isso, é preciso identificar a psicogênese da leitura e escrita dos estudantes surdos.

Motivada por essa reflexão, como parte do trabalho a ser desenvolvido nesse momento, viu-se a necessidade de realizar observações e ações que pudessem confrontar a realidade. Mediante leituras de vários pesquisadores que trouxeram vasto material sobre o assunto, constatou-se que nenhuma das obras lidas abordava questões práticas sobre o propósito de níveis da leitura e escrita específicos para os estudantes surdos.

Ao buscar entender aspectos da leitura e da escrita da criança surda na escola, procurou-se entender também questões da semiótica, do desenvolvimento da linguagem mediante a Língua de Sinais e de que forma ocorre o encontro da criança surda com a leitura e escrita de uma segunda língua. Foram feitas conjunturas sobre as hipóteses de construção da leitura e escrita pelo estudante surdo procurando ver a importância do português escrito e de como se desenvolvem as etapas de construção dessa escrita; ainda foi

pensado em qual tipo de material poderia ser utilizado para realizar as averiguações do processo e etapas da construção, dessa forma foi elaborado material para diagnose partindo de conhecimentos retirados da fundamentação teórica e da experiência prática da pesquisadora.

Com base nesses princípios, desenvolveu-se teste diagnóstico com o propósito de leitura de imagens (figuras e desenhos do cotidiano; signos em Libras) e de signos escritos, bem como de atividades que envolvem produções realizadas pelos estudantes surdos. Com base nas observações de como os alunos surdos encaminham tais atividades, confrontaram-se as etapas desenvolvidas pelos estudantes surdos durante a execução de atividades de leitura e escrita com a psicogênese por alunos ouvintes.

A elaboração desse material de diagnose possibilitou a observação de como os estudantes surdos desenvolviam a escrita e que etapas poderiam estar contidas nesse processo. Com esse material foram feitas a coleta de dados e as observações dos procedimentos realizados pelo estudante surdo que culminaram nas análises e estruturações das possíveis etapas do desenvolvimento de sua escrita.

Ao fim da pesquisa proposta, pretendeu-se observar e registrar aspectos da leitura e escrita da criança surda na escola. Foi considerado o contexto atual da política educacional para surdos, uma série de documentos oficiais que vêm garantir a Libras como um direito das pessoas surdas, reconhecendo-a como meio legal de expressão e comunicação, bem como possibilitar práticas de ensino que garantam uma educação bilíngue em que inicialmente os surdos devam desenvolver a Língua de Sinais como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita como segunda língua (L2).

### **A leitura e a escrita da criança surda na escola**

Tratar do desenvolvimento pleno da linguagem (em Libras) da criança surda implica incluir na discussão, então, o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa na sua modalidade escrita. De acordo com Gesueli (2011, p. 39), considera-se que nas práticas bilíngues para surdos, as particularidades e a materialidade da Língua de Sinais, além dos aspectos culturais a ela associados, demandam metodologias de ensino propostas com base na Libras.

Ferreiro (1987, p. 40), citado por Karnopp e Pereira (2011, p. 34), diz que a escrita não é entendida como produto escolar, mas como objeto

cultural. Sua aprendizagem é concebida com propriedades específicas e usada como suporte de ações e de intercâmbios sociais. As autoras destacam que as práticas-pedagógicas vão incidir sobre o ensino-aprendizagem da escrita como prática social.

As duas línguas, Libras e Língua Portuguesa, cuja estrutura e modo de funcionamento se diferenciam, exigem da criança certo grau de abstração. Quando da aquisição da segunda língua, seu aprendizado constituindo-se de forma consciente e intencional pode também contribuir no próprio pensar sobre a primeira língua. De forma contextualizada, a criança surda, na educação linguística precoce, participa de atividades de interlocução em sua primeira língua, compondo todo esse processo para construção da escrita na segunda língua. Para Lodi (2013, p. 172), a escrita é entendida como uma linguagem do pensamento, das ideias e estabelece uma relação com a linguagem interior, construída no processo de apropriação da primeira língua.

A necessidade de se garantir às crianças surdas o direito ao pleno desenvolvimento da linguagem por meio da Libras, leva a pensar no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita. Num constante diálogo entre as duas línguas e diante da dificuldade inerente ao próprio processo de aprendizagem da linguagem escrita, faz-se necessário pensar nas possibilidades de desenvolvimento de relações entre Libras e Língua Portuguesa.

Ferreiro e Teberosky (1985, p. 34) citam a necessidade de se entender a aquisição da escrita como um produto de construção ativa, supondo etapas de estruturação do conhecimento. São essas etapas que se pretendeu estudar neste trabalho, verificar os processos de construção da escrita, os avanços na leitura e como o português escrito é percebido pela criança surda, que precisa ser analisada sob o prisma da singularidade de um indivíduo que tem como primeira língua a Libras, língua de diferente modalidade e estrutura.

Com o desenvolvimento da Libras, a criança surda poderá propiciar um alto grau de abstração diante do mundo e dos objetos. Esse processo se estabelece mediante interlocuções com seus pares, usuários fluentes da Língua Brasileira de Sinais. Ao possibilitar que haja uma partilha de um sistema de signos, a mesma língua torna a criança surda interlocutora, a faz dialogar e interagir com essa língua. Inserindo-se no seu funcionamento e partindo dessas relações interpessoais, a criança passa a estabelecer de forma intrapessoal as suas hipóteses sobre os significados dos textos.

Segundo Karnopp e Pereira (2011, p. 35), a criança surda acaba por desenvolver estratégias para a compreensão do funcionamento do português

escrito e ao ser exposta a contextos, palavras, frases e textos significativos, numa situação natural de comunicação, vai ter capacidade de se apoiar em estruturas cada vez mais complexas.

É um processo ativo cuja participação e atuação do estudante surdo fazem-se necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita; as práticas pedagógicas precisam trazer situações que provoquem o pensar sobre uma língua, que é diferente de usar a língua, falar a língua para interagir no dia a dia. A criança precisa estabelecer comparações e entendimento das estruturas diferenciadas nos diversos contextos de uso. Isso não ocorre com uma educação que privilegia a oferta de vocábulos soltos ou de palavras combinadas em frases isoladas, em detrimento do aspecto discursivo da língua e de seu uso nos vários contextos.

Observa-se que crianças surdas começam seu processo de alfabetização sem ter adquirido uma língua. O distanciamento das práticas de leitura e de escrita, somado à falta de uma primeira língua, aliado a pouca ou nenhuma familiaridade com o português, resultam em estudantes que sabem fazer cópias notáveis, codificam e decodificam os símbolos gráficos, mas não atribuem sentido ao que leem. Tampouco conseguem realizar a escrita de forma autônoma e criativa, senão aquela realizada por meio de um modelo previamente proposto.

Quando o contrário ocorre e a criança é previamente exposta à Língua de Sinais, pesquisas sobre a aquisição da leitura e da escrita apontam que, desde o início do seu aprendizado, elas já fazem uso bastante regular de estratégias linguísticas, demonstrando conhecimento da relação entre Língua Portuguesa e Língua de Sinais. Por isso, a Libras tem papel fundamental na aquisição da leitura e da escrita.

Posteriormente ao processo de desenvolvimento da Libras, a leitura deve ser iniciada por meio da prática de leituras de figuras, primeiramente de forma descritiva para, depois, passar-se à composição de histórias. Dessa forma, a linguagem escrita que está envolvida em todo o processo passa a ter sentido para o estudante surdo, as palavras e os seus significados vão-se intensificando. Segundo Lodi, isso acontece

ao possibilitar aos sujeitos surdos o entendimento do que é leitura: um processo de compreensão ativa, no qual os múltiplos sentidos em circulação no texto são constituídos a partir de uma relação dialógica, estabelecida entre autor e leitor, entre leitor e texto, entre os múltiplos enunciados, e as múltiplas vozes e linguagens sociais que ecoam no texto. Um momento

de constituição do texto, um processo de interação verbal, na medida em que nela se desencadeia o processo de significação. Por meio deste processo é possível o desenvolvimento de um trabalho reflexivo de leitura, que possibilitará a apreensão/compreensão tanto dos aspectos explícitos como não explícitos constitutivos do texto. (LODI, 2013, p. 179).

Com as práticas de leitura, as atividades de produção escrita entram também no jogo, pressupondo, anteriormente, o desenvolvimento da linguagem. Inicialmente, por meio de desenhos, as crianças vão se expressando, significando o que desejariam falar em uma linguagem escrita e que, aos poucos, serão ressignificados e substituídos pela escrita de enunciados verbais. Tendo como base a Libras e, posteriormente, realizando uma relação interdiscursiva e interlinguística com a Língua Portuguesa, os enunciados em ambas as línguas serão comparados e respeitados em seus processos de organização.

### **A semiótica na leitura e na escrita**

Faz-se necessário compreender as interpretações e as relações que a criança faz entre imagem e texto escrito, rabiscos e letras, que num primeiro momento se confundem e, mais tarde, vão sendo reconhecidos como traços gráficos com significado e formas cada vez mais figurativas. Pela imitação, a escrita dessas crianças vai surgindo, evoluindo e os caracteres antes arbitrários vão-se evidenciando. Essa forma de compreender o processo da escrita é desencadeada por meio de processos semióticos, pelos quais surge e se desenvolve o conhecimento figurativo baseado na percepção, na imitação e na imagem mental.

A criança adquire a função semiótica por volta dos dois anos. A função simbólica ou semiótica consiste em diferenciar os significantes dos significados, de tal forma que os primeiros possam permitir a evocação e a representação dos segundos. Conforme Chiarottino-Ramozzi (2008, p. 84), é a partir da função semiótica que se completam os aspectos figurativos do processo cognitivo, ou seja, o aspecto figurativo do conhecimento.

Silva (1999, p. 24) revela a importância dada à linguagem e à semiótica na constituição da subjetividade e afirma que sem signo não há consciência. Essa conscientização acontece quando o material semiótico é internalizado. Silva emprega as palavras de Bakhtin quando diz que, por meio da língua materna é que ocorre “o primeiro despertar da consciência”. À medida que a criança assimila sua língua materna mediante um processo

de imersão na comunicação verbal, sua consciência vai adquirindo conteúdo por meio de signos e todo esse processo dá-se por meio da interação social.

Lacerda (2013, p. 170) revela que, inicialmente, os primeiros gestos da criança não carregam em si uma intenção de dizer algo, embora possuam também alguma comunicação. É a interpretação do outro que vai dar conotação de linguagem à produção da criança que se tornará interlocutora; que altera e transforma as mensagens contidas nessas produções.

Quando a criança entende a interpretação do outro, há existência do discurso exterior, inicia-se o seu papel social como interlocutora. Assim o desenvolvimento do pensamento e do discurso interior passa a ser estabelecido. A criança começa a significar o mundo e a conceituar o que está à sua volta, tudo o que está sendo vivenciado por meio das relações sociais dialógicas.

À medida que os gestos diminuem, o crescimento da criança e a interlocução com seus pares aumentam. A linguagem verbal predomina e é nesse momento que o desenho passa a fazer parte do contexto. Lacerda (2013, p. 170), cita Vigotsky (1984, p. 119), que diz que dada sua natureza psicológica, o desenho infantil, desde o seu início, é um relato gráfico sobre algo; nasce da linguagem verbal, no caso da criança surda, da comunicação e significação da linguagem, em Língua de Sinais.

Segundo Lacerda (2013, p. 170), a substituição dos rabiscos por desenhos que ganham significação, transforma-os em signos; o reconhecimento da similaridade do desenho e de seu significado promove também a significação do desenho de outros. Lacerda traz Vigotsky o qual demonstrou que, no caso da criança ouvinte, após esse processo de significação dos desenhos, que posteriormente se convertem em linguagem escrita, ela compreende que pode desenhar também a linguagem oral.

No caso da criança surda, segundo Lacerda, essa descoberta implica a compreensão de que ela pode desenhar além dos objetos, o que ela enuncia em Libras: no entanto, esse processo envolve aprender outra língua, uma língua diferente e da qual não faz uso. Para isso é imprescindível o desenvolvimento da linguagem mediante relações com interlocutores fluentes. Sem isso, fica impossível o aprendizado de uma segunda língua, ou seja, da Língua Portuguesa na modalidade escrita; não se trata da possibilidade de leitura e escrita de algumas palavras, mas da possibilidade desse uso numa dimensão discursiva.

É sabido que a imagem está presente cada vez mais em todo o processo de ensino-aprendizagem da criança surda, principalmente no momento

de construção da leitura e escrita. Contudo, não basta tê-la como mais um recurso e, sim, saber utilizá-la como parte do processo de aquisição da segunda língua, intervindo sempre mediante sua primeira língua, fazendo as relações necessárias, ampliando seus recursos visuais e sua capacidade de interferência na constituição dessa imagem.

A criança surda, de posse de diversos tipos de linguagens imagéticas, será capaz de usar significantes diferenciados, como o desenho, a imagem, a configuração de mão com a qual produz determinado sinal; a letra, o alfabeto manual, os símbolos individuais ou sinais sociais, substituindo o objeto de seu pensamento, o que ela deseja expressar.

As relações entre os significantes e as linguagens imagéticas poderão ter uma natureza mais próxima, ou seja, poderão ser relações de semelhança com os objetos e acontecimentos aos quais se referem quando desenhos, e, posteriormente, vão se distanciando cada vez mais até se chegar à escrita do português. O processo de significação presente no letramento depende dos signos. A criança lança mão do que possui, interage e deixa-se transformar pelo processo de significação quando dialoga com o relato gráfico nascido da linguagem verbal que deseja expressar.

Ferreiro e Teberosky (1985, p. 64), ressaltam que, dentro da perspectiva escrita piagetiana, o desenho, sendo uma imitação gráfica, reprodução material de um modelo, implica a função semiótica entendida como a possibilidade de diferenciar significantes e significados. Diante de tudo o que foi apresentado, a linguagem, o jogo simbólico, a imitação, a imagem mental e a expressão gráfica envolvem a função semiótica, necessária para a construção da leitura e da escrita da criança surda. Nada disso é possível, porém, sem a construção do pensamento e da linguagem por meio da Língua de Sinais.

### **Quais são as hipóteses?**

Assim como as crianças ouvintes hipotetizam, fazem suas conjunturas sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita, nesse caso relacionando sons a letras, num contexto favorável à aquisição desses conhecimentos, as crianças surdas também criam hipóteses acerca desse processo. Em alguns momentos, o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita da criança surda apresenta estágios semelhantes ao da criança ouvinte, quando a hipótese encontra-se, ainda, relacionada ao desenvolvimento simbólico e dentro de uma etapa voltada a desenhos que ganham significação, transformando-os em signos, numa perspectiva semiótica, como citado anteriormente.

A partir desse momento do desenvolvimento infantil, pode-se observar que os processos de construção da leitura e da escrita das crianças surdas e ouvintes se diferenciam e se distanciam. Vigotsky, por meio de uma série de experimentos, demonstrou que,

no caso das crianças ouvintes, os desenhos gradativamente convertem-se em linguagem escrita, processo que se inicia quando a criança compreende que pode desenhar, além das coisas, também a linguagem oral. Inicialmente esta escrita se apresentará como a grafia de palavras isoladas (que podem ou não ser postas em relação com a articulação das mesmas); apenas posteriormente o mecanismo da escrita será dominado pela criança e a linguagem escrita se tornará simbólica e poderá ser percebida e compreendida da mesma forma e com a mesma riqueza que a linguagem oral. (VIGOTSKY, 2008, apud LODI, 2013, p. 170).

No caso da criança surda, a compreensão de que ela pode desenhar além dos objetos ocorre no processo dialógico de duas línguas: o que ela enuncia em Libras e no aprendizado da modalidade escrita da Língua Portuguesa. Todo esse processo de realização de transferência e significação acontece mediante o desenvolvimento da linguagem estabelecido por meio de relações com interlocutores em Libras, em que o uso da escrita encontra-se numa dimensão discursiva e não restrita à possibilidade da leitura e escrita de algumas palavras.

Aprender a ler e a escrever com base em hipóteses construídas observando a realidade, o mundo escrito que circunda a criança, acontece desde cedo. Além disso, esse processo é pessoal: cada criança o percebe de seu jeito, com os recursos de que dispõe. No caso das crianças surdas, esses recursos são aqueles voltados para o visual intermediado pela Língua de Sinais.

São muitas as hipóteses que o aprendiz da escrita formula e, em todo momento, ele testa, incorpora algumas hipóteses como verdadeiras, descarta outras, formula novas, em um constante processo de assimilação e acomodação de seus esquemas mentais. Até que se descobre que já se sabe ler e escrever. A criança torna-se, então, um ser social, capaz de usar a escrita para se comunicar.

Com a criança surda esse processo também pode ocorrer, embora, hoje, o que se percebe é que o processo adequado para a criança surda costuma ocorrer tardiamente, pois é somente na escola que a criança passa a entender para que serve um livro. Segundo Lacerda, quando há a prática de contar histórias pela professora, a criança descobre que os sinais gráficos encontrados nos livros, assim como as palavras, desejam comunicar algo, assim como as histórias contadas em Libras (também desejam comunicar

algo), passam a comparar a forma como os significantes de cada língua são produzidos, como significam fatos e situações, podendo ser imitados; e elas fazem desse jeito (LACERDA, 2013, p. 178).

A criança surda experimenta o uso de garatujas e percebe que pode lê-las, especialmente quando significadas, num processo de interação entre leitor e escritor. Logo depois, a criança surda descobre que somente alguns sinais podem ser lidos; também as letras das palavras, contextualizadas, vão-se tornando significativas. Depois, compara a constituição das palavras que possuem grafias semelhantes e signos diferentes, palavras de grafias diferentes com o mesmo significado, e assim vai-se apropriando do conhecimento da segunda língua, sempre dialogando com ela, dentro de um universo pragmático.

A construção e a desconstrução das hipóteses irão oportunizar a admissão da criança surda, na outra língua, que não é a sua primeira língua, na outra cultura, que não é idêntica à cultura na qual se insere, mas, ainda, não possui a devida compreensão. A criança surda trilha um longo caminho até dominar as regras desse código de forma satisfatória ou completamente. Encarar as hipóteses, não como erro, mas como parte do processo, é o primeiro passo.

É preciso haver condições ideais, tanto no ambiente familiar, em que a Língua de Sinais deveria estar presente com interlocuções significativas, quanto na concepção de leitura e escrita em uma segunda língua na escola. Essa conduta respeita as singularidades da criança surda, oferece desafios sem desqualificar os ensaios mal sucedidos e torna-a capaz de conquistar a autonomia da leitura e escrita com compreensão e segurança. Quanto maior é o domínio das duas línguas, mais significativa será a análise da criança, a comparação que a criança faz dessas línguas, encontrando elementos convergentes (ou não) que norteiam suas hipóteses.

### **Entendendo as etapas da construção da escrita pela criança surda**

A compreensão alfabética da escrita pode ser considerada uma evolução, visto que a escrita transformada em representação da linguagem possibilita esse avanço. Porém, quando o significante representado não corresponde à língua pela qual a criança nomeia a realidade, isso se torna mais complicado.

No processo de construção inicial da escrita, a criança surda não faz referência à língua que se utiliza para significar tudo o que está a sua volta. Ainda nesse período, uma criança surda não compreende que essa escrita

está ao seu redor e que precisa aprendê-la, para poder dominar de forma plena as culturas em questão: a sua e a da sociedade da qual faz parte. Essa consciência precisa existir.

Mesmo que uma criança surda, falante da Língua de Sinais, conviva e interaja cotidianamente com representações de escrita da Língua Portuguesa espalhadas por todos os lugares e nas mais diferentes tipologias textuais (cartazes, letreiros, jornais, livros, rótulos e outros), não é certeza de que ela os signifique corretamente. Peixoto (2006, p. 219) argumenta que se faz necessário que a tarefa da escrita seja desenvolvida levando a criança ao entendimento de que o ato de escrever é um sistema de letras e se organiza linearmente; e as etapas que envolvem esse processo ocorrem gradualmente e significam, primeiramente, em Língua de Sinais, mas cuja prioridade e trabalho da escrita, numa perspectiva mais global, compreendam como representação da linguagem.

É claro que os processos de construção da criança ouvinte e da criança surda, em alguns momentos, assemelham-se, mas, no caso da criança surda, o desenho e a construção imagética tendem a se prolongar muito mais, buscando nessa imagem o apoio e a complementação do sentido, possibilitando, inclusive, o atravessamento da Língua de Sinais.

Alguns fatores precisam ser considerados durante o processo de construção da leitura e da escrita pela criança surda e da verificação das hipóteses geradas, determinadas com base nos diferentes níveis de domínio da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa escrita, ou outra língua, como elemento de inspiração e apoio para a escrita a ser produzida. Para escrever, a criança surda lança mão de vários recursos. Uma criança surda não compreende ainda o sistema de escrita, de forma diferente da criança ouvinte, que tenta escrever desde muito cedo. Quando solicitada na escola, a criança surda busca realizar o que lhe foi pedido com os recursos que possui. Igualmente à criança ouvinte, nesses ensaios, todos os recursos são viáveis: as garatuñas, os desenhos, as letras inventadas (pseudoletas), os números, os traços, os círculos, os símbolos diversos.

Peixoto (2006, p. 211) observa que a escrita inicial da criança surda é mais instável no que tange a relação significado-significante, mais dependente do contexto e das imagens. A escrita é um sistema de organização visuoespacial, apresentado com linearidade, espaço próprio e elementos visualmente percebidos. A autora diz que a criança surda, portanto, explora essa forma de organização e constrói estratégias que a permitem interpretar, produzir escritas, resguardar e respeitar esse funcionamento alfabético.

Peixoto também aponta o fato de que, para os ouvintes, embora existam pistas contextuais (semânticas, pragmáticas) e gramaticais (conhecimento sobre como as palavras se constroem, sufixos e prefixos que indicam determinadas categorias gramaticais), é por meio da fala que se dá o prognóstico da escrita e, assim, a criança consegue produzir um significante (PEIXOTO, 2006, p. 212).

O que acontece, então, quando não existe essa mediação da fala? Como pode ser feita a previsão da escrita pela criança surda? Entender que qualquer criança, seja ela ouvinte ou surda, se relaciona de forma ativa, construindo hipóteses sobre a realidade ao seu redor, é resultado de uma primeira observação. Com a criança surda ocorre o mesmo quando confrontada com a escrita da Língua Portuguesa, desenvolve ideias sobre esse objeto. Cabe ao professor participar desse momento, buscando entender o processo pelo qual a criança surda está desenvolvendo a leitura e a escrita.

Assim como ocorre com a criança ouvinte, em que há um processo dialógico e interativo quando da realização da representação escrita ou do desenho, deve ocorrer com a criança surda. É preciso possibilitar à criança pensar sobre o que realizou, relacionar o material gráfico com o objeto que deseja, significá-lo e ressignificá-lo. Construir e desconstruir faz que o 'erro' torna-se parte do processo de aquisição da leitura e da escrita, um erro-hipótese.

As hipóteses, voltadas para uma conscientização fonológica, são desproporcionais para a criança surda. Faz-se necessário refletir sobre as hipóteses desenvolvidas pelas crianças surdas. Como exposto, a Língua de Sinais precisa perpassar, a todo momento, em todos os níveis da produção escrita, em segunda língua, pela criança surda. A utilização do desenho, seja do sinal em Libras ou do próprio objeto que se deseja representar; a escrita com palavras soltas; a escrita de palavras com algumas letras ausentes ou trocadas etc. devem servir de base para identificar a forma como a criança surda hipotetiza a escrita, quer pela utilização das palavras de forma global – sem o uso de sílabas ou letras que representem as sílabas –, quer pela escrita de palavras por equivalência ao sinal apresentado. Várias serão as hipóteses, mas não serão as mesmas das crianças ouvintes.

## **Metodologia**

Para o desenvolvimento desta pesquisa, primeiramente escolheu-se o tema, que foi definido em razão de sua compatibilidade com a experiência profissional da pesquisadora e, também, pela demonstração de que o assun-

to que a pesquisa se propôs a observar não apresenta trabalhos científicos claros e objetivos. Ter a clareza do que se pretende pesquisar possibilitou pensar no sujeito e objeto do trabalho. Considerou-se o sujeito desta pesquisa como fenômeno a ser apreendido para, assim, poder agir sobre ele, e o objeto, o conteúdo que se pretende saber a respeito do sujeito.

A pesquisa é qualitativa, com abordagem participativa, uma vez que há, por parte da pesquisadora, uma interação por meio da Língua de Sinais, no comando e na explicação do desenvolvimento das atividades observadas. Constam, entre os instrumentos da pesquisa, as observações registradas em notas descritivas das ações dos estudantes surdos ao realizar as atividades e a análise, que focalizou e confrontou a teoria contida nas referências e o que foi observado durante a realização da pesquisa e da coleta de dados.

Os testes realizados são diagnósticos, como o próprio nome diz, servem para diagnosticar, têm por finalidade um conhecimento prévio sobre a caracterização individual e coletiva de uma turma de estudantes e, nesta pesquisa, como eles desenvolvem a sua leitura e escrita.

Os testes diagnósticos foram elaborados buscando atender às características visuais dos sujeitos surdos. Foram compostos de treze atividades, divididas em: atividades para reconhecimento de imagens com rótulos, logomarcas, placas e as situações que a elas se aplicam; signos em Libras a serem relacionados aos seus respectivos significantes; atividades que envolvem a diferenciação dos elementos que compõem os diversos signos como desenho, letras e números; outras ainda que tragam as letras do alfabeto manual e letras gráficas. Iniciou-se a observação pelo conhecimento que o estudante surdo possui acerca da segunda língua, com atividades que envolvem palavras e expressões associadas a imagens e Língua de Sinais, num primeiro momento e, depois, com a produção escrita de uma imagem relacionada ao cotidiano escolar.

Mediante a constatação de que as atividades de ensino-aprendizagem são, via de regra, coletivas e padronizadas para todos os estudantes, buscou-se, nos testes aplicados, atividades que contemplassem as várias etapas e níveis possíveis da aquisição do português como segunda língua, tentando envolver os aspectos individuais e coletivos do teste em questão.

Com base nessas reflexões, foram organizadas atividades contidas na avaliação diagnóstica e aplicadas. Pressupõe-se o conhecimento de imagens pela criança surda, depois do conhecimento de Libras. O reconhecimento da existência de uma segunda língua é fortalecido nas associações feitas pelas crianças por meio de situações visuais (imagens ou sinais, signos em Libras),

para chegar-se à produção escrita, mediante a apresentação de uma imagem de vivência do cotidiano.

A imagem real, como representação figurativa da realidade, foi utilizada por ser confortável para os escritores iniciantes, pois assegura a objetividade e a significação que sua escrita ainda não consegue passar.

As situações experimentais propostas, embora quisessem observar as relações existentes entre o conhecimento das imagens e o conhecimento das palavras e expressões, também desejava observar como a criança utilizava esse conhecimento ao escrever e ao decifrar um texto (seja ele escrito ou imagético). Na verdade, o foco foram as análises das respostas, partindo do princípio de como a criança se aproxima do objeto do conhecimento.

As respostas foram registradas no momento da interação dos estudantes surdos, durante a execução das atividades, bem como foram feitas anotações das observações das ações dos estudantes perante as atividades propostas.

A concepção distinta da escrita está na possibilidade de efetuar um recorte no enunciado (uma imagem do contexto imagético), que será correspondido a uma fragmentação gráfica. Essa observação foi confrontada no momento da aplicação do teste diagnóstico e no decorrer do desenvolvimento das atividades. Assim, o teste diagnóstico usado nesta pesquisa trouxe como foco diferenciado à significação de imagens e de signos gráficos; estes, seguindo uma progressão representada por palavras, expressões e orações.

### **Considerações finais**

O presente trabalho elucida dados extraídos dos estudantes cuja essência vem compor a organização de testes diagnósticos. Para a elaboração desses testes, o olhar-surdo, na perspectiva da Língua Portuguesa escrita, bem como o processo de interação com o mundo por meio da Língua de Sinais, num contexto interativo e dialógico, são inovadores e pioneiros nesse tipo de estudo.

Entender todo esse processo implica conhecer que as hipóteses de construção da leitura e escrita pela criança surda também são estabelecidas de forma bem geral, dentro de uma cadeia discursiva e dialógica, não baseadas numa construção sonora.

Respeitar o desenvolvimento linguístico da criança surda significa reconhecer, valorizar e respeitar a Libras, que precisa ser desenvolvida num ambiente discursivo, no qual suas particularidades destacam-se mediante pro-

cessos dialógicos e interativos entre todos da escola e o estudante surdo. A preocupação com a forma, com o aprendizado da Língua Portuguesa escrita, ocorre porque o trabalho nessa área, por vezes, restringe-se a atividades artificiais, sistemáticas e repetitivas sem qualquer sentido e significado, cada vez mais longe do aprendizado de uma segunda língua.

Muito mais do que apenas classificar em etapas ou em níveis a construção do português escrito pelos estudantes surdos, é preciso entender educação bilíngue com um encaminhamento no qual tem lugar a Língua de Sinais, podendo, inclusive, ter a aprendizagem da modalidade escrita da Libras e o aprendizado de toda a estrutura organizacional de um sistema escrito da língua materna, servindo de base para o aprendizado da segunda língua, ou não.

Esta pesquisa, em sua fase inicial, trouxe aspectos concretos das etapas da escrita pelas crianças surdas em seu processo de aquisição da Língua Portuguesa escrita, diferentemente das crianças ouvintes. As considerações realizadas trouxeram um novo olhar sobre as etapas dessa construção da segunda língua, bem como a necessidade de assegurar que essas etapas podem ocorrer, ou não, de acordo com os *inputs* visuais oferecidos.

Diante do panorama constituído durante a realização desta pesquisa e com as ponderações e expectativas da escrita do estudante surdo, de que, num contexto verdadeiramente bilíngue, em que a primeira língua se faz presente de forma discursiva, ele e o outro possam se fazer sujeitos desse discurso, levou-se o estudante a pensar sobre como desenvolver e avançar nos aspectos constitutivos da segunda língua. Nesse quadro interativo da primeira com a segunda língua, entender a aquisição do português escrito pelo estudante surdo num letramento semiótico implica considerar que as etapas de aquisição dessa escrita e suas representações acontecem mediante signos utilizados pelo estudante.

Não há um entendimento do que está sendo traçado, não há analogias do pensamento com base em rabiscos. À medida que há interlocuções em sua língua, o estudante surdo passa a significar, partindo de traços icônicos presentes em sua língua e dos desenhos que buscam representar o que está a sua volta. Essa seria, então, a primeira etapa do processo de construção da escrita da segunda língua, constituída de elementos imagéticos, em que a semiotização está mais presente por conter a representação mais próxima do objeto que pretende expressar as ideias e os pensamentos dos estudantes.

Na segunda etapa dessa aquisição do português escrito, os sinais gráficos precisam estar presentes, com o iniciar de um processo de tentativas

para representar de distintas maneiras, com base em um novo viés de significações para os símbolos gráficos. Nesse estágio é possível detectar a presença do desenho dos sinais e o uso do alfabeto manual.

A terceira etapa está marcada por maior compreensão da existência de outra forma de representação que não está exatamente associada à primeira língua do estudante, mas significada por ela. Nessa etapa estão contidos diferentes sinais gráficos como letras, números e até desenhos associados. O uso de vários sinais gráficos busca nova representação, distanciando-se dos signos em Língua de Sinais.

A última etapa desse processo de aquisição da segunda língua na modalidade escrita constituiu-se de palavras incompletas ou trocadas (com letras trocadas), além de palavras de uso habitual, do cotidiano do estudante surdo, e que é utilizada para representar outros significantes.

Ao buscar-se a origem, o conjunto de fatos, de sinais que demonstram o desenvolvimento do pensamento do estudante surdo no processo de aquisição da língua portuguesa escrita, esta pesquisa avança. Apresenta uma proposta que não se enquadra no tradicional modelo da psicogênese da leitura e da escrita, uma vez que as análises para a proposição dos testes diagnósticos elaborados para a pesquisa, bem como as análises dos resultados da aplicação desses testes, levam à adequação do modelo ao contexto específico das crianças surdas. Contexto extraído das evidências que emergem durante o processo inicial de letramento das crianças que participaram da aplicação experimental dos testes.

Em síntese, desse estudo surge o modelo da semiogênese da leitura e escrita que explica os mecanismos empregados pelas crianças surdas para apreensão das palavras, dos significantes em língua portuguesa, e sua consequente construção escrita, com base em um processo de construção semiogênica, não psicogênica como a proposta do outro modelo. O passo seguinte é ampliar o modelo e reapplicá-lo a um maior número de estudantes com o fito de novas descobertas e maior sedimentação do modelo, a fim de proporcionar novas reflexões para um direcionamento de propostas educacionais que aprimorem efetivamente o processo de letramento dos estudantes surdos em língua portuguesa, sua segunda língua.

## Referências

BROCHADO, Sônia Maria Dechandt. *A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da Língua de Sinais brasileira*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2003.

CHIAROTTINO-RAMOZZI, Zélia. Epistemologia genética e aquisição da linguagem. In: QUADROS, Ronice Müller de; FINGER, Ingrid (Org.). *Teorias de aquisição da linguagem*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1987.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GESUELI, Zilda Maria. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 277-292, jan.-abr. 2006.

GESUELI, Zilda Maria. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, Ana C. et al (Org.). *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

KARNOFF, Lodenir Becker; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Concepções de leitura e de escrita na educação de surdos. In: LODI, Ana C. et al (Org.). *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (Org.). *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na Educação Básica. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (Org.). *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 50-65.

PEIXOTO, Renata Castelo. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 205-229, maio-ago. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 out. 2015.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha (Org.). *Leitura, escrita e surdez*. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, Secretaria de Educação, 2009.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. *A construção de sentidos na escrita do sujeito surdo*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1999.

VIGOTSKY, L. S. A pré-história da linguagem escrita, In: VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

.....

Recebido em: 15 maio 2016.

Aceito em: 15 ago. 2016.