

# O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA CRIANÇA SURDA

Daniela Schlic Matos<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidade de São Paulo, 05508-040, São Paulo-SP, Brasil

## RESUMO

Neste artigo discutiremos o ensino da Língua Portuguesa escrita, buscando refletir sobre os aspectos que envolvem tal processo de ensino-aprendizagem e o papel primordial que a formação de professores possui neste cenário. Apresentaremos algumas atividades desenvolvidas em uma turma de 1º ano de uma turma de crianças surdas, de uma escola bilíngue, discutindo as atividades a partir das premissas teóricas apresentadas. Defendemos que, apesar das especificidades do processo de ensino de Língua Portuguesa para a pessoa surda, as premissas teóricas apresentadas sobre o ensino da língua escrita são igualmente válidas e, diante disso, a ampliação da formação de professores para o trabalho com o ensino de língua portuguesa escrita é de essencial importância.

**Palavras-chave:** Língua Portuguesa escrita; Ensino da língua escrita; Formação de professores.

## Abstract

In this article we will discuss the teaching of the written Portuguese language, seeking to reflect on the aspects that involve such teaching-learning process and the primordial role that teacher training has in this scenario. We will present some activities developed in a 1st grade class in a group of deaf children from a bilingual school, discussing the activities based on the theoretical premises presented. We argue that, despite the specificities of the Portuguese language teaching process for the deaf person, the theoretical premises presented on the teaching of written language are equally valid and, in the light of this, the expansion of teacher training for working with language teaching writing is of essential importance.

**Keywords:** Written Portuguese Language; Teaching of written language; Teacher training.

## 1 INTRODUÇÃO

Em uma sociedade como a nossa é inegável a importância de que um indivíduo tenha boas habilidades de leitura, que lhe permitam transitar entre diversos tipos de texto, com seus mais diferentes objetivos e formatos. Não ser um leitor fluente é algo que contribui muito em colocar o indivíduo à margem da sociedade e, conseqüentemente, à margem de seu pleno exercício da cidadania. Um simples exemplo é pensarmos que hoje, mais do que nunca, a informatização do dia a dia exige que nós acessemos diversas instruções, orientações,

formulários e serviços de maneira online, todos registrados em formato escrito. É incontestável, portanto, a importância da aprendizagem da modalidade escrita da língua e, tendo isso em perspectiva, chegamos à escola. Sabemos que muito antes de chegar à escola a criança já tem contato com a língua escrita e, por vezes, já chega à ela alfabetizada, entretanto, a escola é, por excelência, o local onde somos apresentados formalmente a tal modalidade da língua e tem a função de ensinar a língua escrita – “ensinar a ler e escrever” – como uma de suas funções mais reconhecidas socialmente.

Discutiremos aqui, portanto, o ensino da língua escrita focando, de maneira mais específica, na questão do professor cuja tarefa é ensinar a Língua Portuguesa escrita nas séries iniciais, a partir de autores como Chapman (2006), Cosson (2007), Riolfi et al. (2008) e Calkins (1989). Partindo de tais referenciais teóricos, pensaremos a respeito do desafio de ensinar a língua escrita, considerando as complexidades de tal processo e as mudanças de visão sobre o ensino da língua escrita no Brasil ao longo dos últimos anos.

Também focaremos na questão do ensino da Língua Portuguesa escrita para crianças surdas, apresentando os dados referentes a uma pesquisa de campo, realizada no 1º semestre de 2016, com uma professora de 1º ano de uma turma bilíngue, de educação de surdos, da Rede Municipal de São Paulo. Em tal pesquisa foram observadas três dias de aula de Língua Portuguesa na turma em questão e, posteriormente a cada aula, foram realizadas conversas com a professora da turma sobre cada uma das aulas.

Para apoiar a discussão dos dados, apresentaremos também o documento elaborado pela Diretoria de Orientação Técnica – DOT, da Secretaria Municipal de Educação – SME denominado “Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para a Educação Infantil e Ensino Fundamental – Língua Portuguesa para a Pessoa Surda” (2008), o qual apresenta as expectativas de aprendizagem com relação à Língua Portuguesa, assim como a linha teórica seguida pelo documento, que prevê uma abordagem de caráter sócio-interacionista para o ensino da Língua Portuguesa escrita.

A partir das premissas teóricas, dados e discussões aqui apresentados esperamos colaborar na construção da defesa de que é fundamental uma formação mais sólida, tanto em seu caráter inicial quanto continuada aos professores que atuam com o ensino da Língua Portuguesa escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a fim de que possamos subsidiar aos professores a construção de bases sólidas para o desenvolvimento de seu trabalho, com vistas a alcançar o objetivo de formar alunos que consigam, de fato, serem usuários efetivos da Língua Portuguesa escrita.

## 2 O ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA

A questão do ensino – e da aprendizagem da língua escrita – é objeto de pesquisa, debates (e embates) há muitas décadas. O assunto já foi e continua sendo abordado sobre os mais diversos aspectos e há, sem dúvida, dentre outros, dois grandes motivos para isso: 1) o domínio da língua escrita é algo de fundamental importância dentro de uma sociedade letrada como a nossa e 2) a construção deste conhecimento é algo complexo e permeado por uma série de aspectos cognitivos, sociais, culturais e históricos.

A não-apropriação da língua escrita, hoje, implica em estar à margem da sociedade, uma vez que tal habilidade é exigida constantemente para exercer grande parte dos papéis sociais que temos a desempenhar, inclusive o de estudante da própria língua. É amplamente conhecido que, no Brasil, temos graves problemas na formação de usuários da língua escrita, sendo bastante comum que exista pessoas que, mesmo tendo cursado todos os anos da Educação Básica, são consideradas analfabetas funcionais, ou seja, pessoas que conhecem o código linguístico, conseguindo decodificá-lo, mas que, entretanto, não conseguem extrair dele significados, nem se comunicar efetivamente por meio dele. Diante desse cenário, nos debruçarmos sobre as questões de ensino e aprendizagem de língua portuguesa escrita, apoiando-nos em tantos importantes e sólidos estudos já realizados, continua sendo importante, na expectativa de superarmos esse cenário.

Aprender a escrever não se limita, então, a aprender a reconhecer as letras e ler, silabicamente, uma sentença. De acordo com Riolfi et al. (2008, p. 122):

[...] o acesso à escrita não se dá pelo simples domínio dos recursos estruturais da língua. Depende de um lento aprendizado de cumplicidade com as palavras. Para tanto, é necessário não só que nos ensinemos quais recursos da língua podemos usar, mas também quais as razões e os significados de escrever. A entrada no mundo da escrita não se limita e não se realiza somente pelo ato de ser alfabetizado. Ela requer e constrói, ao mesmo tempo, um domínio simbólico e reflexivo da linguagem.

Auxiliar o aluno na construção do domínio da linguagem requer, portanto, não somente alfabetizar o aluno, mas também auxiliá-lo no reconhecimento da língua como instrumento de construção simbólica, como algo que lhe permite se construir, se colocar, se comunicar no mundo e refletir sobre ele. Chapman (2006), baseada em Vygotsky (1978), defende que o processo de alfabetização, mesmo em suas partes que são consideradas cognitivas, se origina na interação social e é adquirido na atividade contextualizada. Segundo Chapman (2006, p. 9),

Enquanto escrever é determinado em grande parte pelas experiências e intenções do escritor individual, ao invés de ser uma reação biológica de adaptação ao ambiente, a escrita é melhor pensada como uma atividade proposital e culturalmente significativa que varia de acordo com o contexto.<sup>1</sup>

Vemos, portanto, que a escrita é, antes de mais nada, uma atividade cultural, permeada por um contexto e que possui um propósito. Diante disso, considerar tais aspectos no processo de ensino da língua escrita é algo primordial. É necessário superar completamente a visão de que ensinar a escrever limita-se a ensinar o código linguístico, afinal a formação de um escritor vai muito além de tal aspecto. Isso porque a escrita, em sua perspectiva cognitiva – que, vale lembrar, como defendido acima também se origina na interação social - de acordo com Chapman (2006, p. 13), “[...] é um processo complexo e recursivo que envolve vários subprocessos, por exemplo: seleção de tópicos, planejamento, acesso a conhecimento prévio, geração de ideias, ensaio, atenção à ortografia e caligrafia, leitura, organização, edição e revisão.”<sup>2</sup>

Considerando, assim, a complexidade do processo de construção da escrita e a alta exigência é que feita ao indivíduo, seu engajamento e reconhecimento pessoal ao longo do processo é essencial para que esse ele alcance êxito. É primordial, portanto, que o processo de ensino da língua escrita esteja permeado por atividades significativas e desafiadoras. Chapman (2006), a partir do que é defendido por Hiebert (1994) destaca que, no processo de aprendizagem da língua escrita, são mais benéficas às crianças atividades que envolvam o uso imediato da língua, para atividades de comunicação, ou mesmo de diversão, do que atividades que lhes permitam construir habilidades que usarão em algum futuro não especificado. Nesse sentido, Chapman (2006, p. 19) defende também que, na construção do uso da escrita, é melhor para as crianças serem postas com contato com atividades desafiadoras de escrita, dando a elas o suporte necessário para que consigam realizá-las, do que dar a elas tarefas muito simples que não lhes demandem esforços.

Diante dos aspectos sócio-histórico-culturais de construção e uso da língua, o trabalho envolvendo os gêneros textuais tem sido amplamente defendido, uma vez que, a partir de tal abordagem, é possível não somente partir do texto como unidade de sentido, mas do texto em seu uso no meio social. Chapman (2006) defende que as crianças constroem o conhecimento dos gêneros textuais uma vez que são textos que se apresentam envoltos em seu mundo social.

---

<sup>1</sup> While writing is determined to a great extent by the experiences and intentions of the individual writer, rather than being a biological, adaptation reaction to the environment, writing is better thought of as a purposeful and culturally meaningful activity that varies according to context. (Tradução nossa)

<sup>2</sup> [...] is a complex and recursive process that involves several subprocesses, for example: topic selection, planning, accessing prior knowledge, generating ideas, rehearsing, attending to spelling and handwriting, reading, organizing, editing, and revising. (Tradução nossa)

Diante de todas as demandas e complexidades que o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita explicitam, a formação de professores apresenta-se como um aspecto central. É fundamental garantir que os professores responsáveis pela condução do aluno na construção de seu conhecimento da escrita sejam qualificados para entender a amplitude de tal processo, buscando garantir a sua realização baseado em fundamentações teóricas e de forma que respeite a trajetória (prévia e em construção) de cada indivíduo.

Segundo Cosson (2007), o que e como ensinar a língua materna no Brasil tem sido um campo de batalha há muitos anos. O autor esclarece que, até 1940, as disciplinas de Língua Portuguesa eram essencialmente retórica, gramática e poesia. A partir dos anos 1950, com as mudanças na organização social – saída do campo para a cidade –, o estudo da gramática passou a prevalecer dentro do espaço escolar. A partir dos anos 1970, em virtude de mudanças legais e novas direções da teoria comunicativa, a quantidade de gramática diminuiu e a disciplina passou a se chamar “Comunicação e Expressão”. A partir da segunda metade dos anos 1980, segundo o autor, com a redemocratização do país, a influência de vários ramos da linguística e o crescimento do desenvolvimento do campo da leitura deu uma nova face para a disciplina que voltou ao seu antigo nome: Língua Portuguesa.

A partir do que é apresentado por Cosson (2007) é possível perceber, portanto, que houve mudanças de perspectiva, ao longo dos anos, a respeito do que é ensinar a língua Portuguesa. Diante disso, podemos concluir que, também ao longo dos anos, houve estratégias de formação de professores e práticas em sala de aula que variaram bastante entre si. Em outras palavras, tivemos alunos da Educação Básica que foram apresentados à Língua Portuguesa em sala de aula com abordagens desde as mais tradicionais, centradas na gramática, até as mais contemporâneas, centradas nas ideias defendidas pelo Sociointeracionismo. Tivemos também formações diversas – passando pelos dois extremos apontados – para professores que foram formados para o trabalho com o ensino de língua.

Cosson (2007) afirma que, diante desse cenário de diversas mudanças, a batalha sobre a perspectiva sobre o ensino da língua concentrou-se em dois campos: de um lado, aqueles que defendem uma abordagem mais tradicional, baseada na gramática normativa; de outro, os que defendem o ensino da língua a partir da concepção de língua como interação humana. Segundo o autor, essa batalha ocorre em várias frentes: a Acadêmica, a Institucional, a de Material Didática e a Escolar.

Segundo Cosson (2007), o paradigma sociointeracionista – que parte da concepção de língua como interação humana – tem sido o vencedor nos embates que ocorrem nas esferas Acadêmica, Institucional e de Material Didático. Dessa forma, a produção acadêmica, a

formação de professores e produção de materiais didáticos são majoritariamente concentradas em tal concepção. Entretanto, no espaço escolar, de acordo com o autor, é onde tal paradigma enfrenta sua maior dificuldade. De acordo com Cosson (2007, p. 46),

“Teoria e prática não são a mesma coisa”. Esta fala, muito popular entre professores e estudantes, parece descrever a situação que o paradigma sócio-interacionista enfrenta na escola. A primeira questão é o desconforto que os professores sentem na ausência de conteúdo para ensinar ou de algo que possa ser perguntado em um teste. Isso acontece porque as novas propostas enfatizam competências e habilidades a serem alcançadas. Elas dão prioridade à produção sobre a reflexão. Então, os estudantes tem muitas atividades a desenvolver mas o professor tem pouco a ensinar diretamente na sala de aula.<sup>3</sup>

Há assim, nas normativas institucionais, nos materiais didáticos e nas formações que são oferecidas aos professores uma tendência majoritária às concepções sociointeracionistas, entretanto, o desconforto do professor em não encontrar nelas “o conteúdo a ser ensinado” cria, muitas vezes, um descompasso entre o que está proposto nas diretrizes das redes de ensino, inclusive no material didático, e as práticas realizadas em sala de aula. Cosson (2007, p. 46) afirma

Lidando com essa falta de conteúdo, o professor geralmente escolhe, a partir das teorias linguísticas, o conteúdo que ele/ela julga ser necessário para seu trabalho. Então, em uma clara transposição do ensino tradicional de gramática, a prática que sustenta o ensino da língua materna se torna exercícios e conteúdo que possa ser avaliado por meio de testes. Por exemplo, se a nova orientação é o trabalho com gêneros do discurso, o professor entende que seu dever é ensinar como identificar esses gêneros e seus marcadores, esperando que o estudante memorize uma lista de características tão úteis quanto a antiga lista de substantivos coletivos.<sup>4</sup>

Há, assim, diante das atuais perspectivas para o ensino da língua, a expectativa de uma mudança nas estratégias docentes para que seja possível colocar em prática, efetivamente, o que é proposto pelo paradigma sócio-interacionista. Entretanto, tais mudanças são pouco observadas na prática, uma vez que o professor, baseado com sua formação inicial – ou na sua própria experiência como estudante –, e sem saber como conciliar as ideias propostas com as

---

<sup>3</sup> “Theory and practice are not the same”. This saying, very popular among teachers and students, seems to describe the situation which the socio-interactionist paradigm faces in the school. The first issue is the uneasiness that teachers feel in the absence of content to teach or of something that can be asked in a test. This happens because the new proposals emphasise competences and abilities to be achieved. They give priority to production over reflection. So, students have many activities to do but the teacher has little to directly teach in the classroom. (Tradução nossa)

<sup>4</sup> Dealing with this lack of content, the teacher usually chooses from the linguistic theories the content he/she thinks necessary to his/her work. Thus, in a clear transposition of traditional grammar teaching, the practice that supports mother tongue education turns out to be exercises and test-able content. For example, if the new direction is to work with genres of speech, the teacher understands his/her duty as teaching how to identify these genres and their markers, expecting the students to memorise a list of characteristics as useful as the old collective nouns list. (Tradução nossa)

práticas diárias, com aquilo que ele entende ser o seu papel, ou seja, ensinar conteúdos aos alunos e, ainda, como encaixar essas novas práticas em uma estrutura escolar que, muitas vezes, não as acolhe, acaba por, em geral, organizar as aulas de Língua Portuguesa “em uma sucessão de atividades sem significado e desconectadas de escuta, leitura e produção de textos orais ou escritos<sup>5</sup>” (COSSON, 2007, p. 46). As consequências de tais ações, de acordo com Cosson (2007) são vistas no resultado abaixo das expectativas apresentado pelos alunos. Diante de tal cenário, segundo o autor, o professor acaba deixando de lados as novidades acadêmicas e recorre aquilo que lhe é familiar: o ensino da gramática tradicional, por entender que, embora tal prática não seja a proposta teórica adequada, ela funciona.

Um grande desafio - embora, obviamente, não seja o único – no avanço do ensino da língua está, portanto, na formação de professores, a fim de que possamos alcançar a construção de um espaço escolar e estratégias de ensino que sejam condizentes com o paradigma sócio-interacionista. Chapman (2006) afirma que estudos realizados em países como Canadá e Austrália, dentre outros – o públicos dos estudos mencionados iam desde crianças no jardim de infância até o quarto ano do Ensino Fundamental - demonstram que no processo de construção da escrita a formação dos professores, a perspectiva teórica e a visão do papel que o professor tem a desempenhar são fatores determinantes.

Chapman (2006, p. 17) também afirma, a partir do que é defendido por Sadoski et al., que nas séries iniciais, a escrita é aprimorada a partir de estratégias em que professor dedique bastante tempo à escrita, em que “encoraje os estudantes a produzirem mais texto; expõe os estudantes à literatura bem escrita, fornece oportunidades de pré-escrita, questionamento e escrita livre [...]; permite conferência do professor e dos pares; e usa critérios para instrução e avaliação<sup>6</sup>”. É essencial, portanto, formarmos professores que compreendam a amplitude do processo de construção da escrita, que é composto por diversas etapas, as quais serão vividas de maneira particular por cada indivíduo. Calkins (1989, p. 65) afirma que “Podemos auxiliar mais positivamente as crianças pequenas a se tornarem escritoras quando entendemos algumas das sequências do desenvolvimento, que comumente ocorrem nas séries iniciais.”

A formação docente e a construção das práticas pedagógicas devem estar bem embasadas teoricamente, a fim de que possam caminhar juntas, podendo ser revistas e discutidas de acordo com as particularidades do ambiente nas quais estão sendo

---

<sup>5</sup> [...] into a succession of meaningless and disconnected activities of listening, reading and the production of verbal and written texts. Without progression or any kind of ordering, these activities hardly result in effective learning.[...] (Tradução nossa)

<sup>6</sup> [...] encouraged students to produce more text; exposed students to well-written literature; provided opportunities for prewriting, inquiry, and freewriting [...]; allowed teacher and peer conferencing; and used criteria in instruction and assessment. (Tradução nossa).

desenvolvidas. Riolfi et al. (2008, p. 15) defende que “o professor precisa, como profissional da educação, criar dispositivos com fundamentação teórica para que consiga vislumbrar, para além das aparências, a assimilação, as falhas, os pontos que precisam de reforço etc”. Sendo assim, subsidiar teoricamente o professor, de maneira que ele possa transpor a teoria à sua prática, conseguindo observá-la de maneira crítica, refletindo sobre ela e reconstruindo-a continuamente é primordial.

## **2.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA PARA A CRIANÇA SURDA E O CONTEXTO DA PESQUISA**

Diante do que discutimos até o momento, nos debruçaremos agora na questão do ensino da língua escrita voltado especificamente a crianças surdas no 1º ano do Ensino Fundamental. Os dados que serão apresentados mais a frente foram coletados em uma turma de 1º ano de uma classe bilíngue da Rede Municipal de São Paulo e foram coletados no âmbito do desenvolvimento de uma pesquisa de Mestrado, no ano de 2016.

A citada rede de ensino possui uma proposta de ensino bilíngue – Libras (Língua Brasileira de Sinais) e Língua Portuguesa - para as crianças surdas, possuindo 6 EMEBS (Escolas Municipais de Educação de Surdos) e 2 Polos Bilíngues. Nas escolas bilíngues, há atendimento do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, sendo todos os anos atendidos por professores bilíngues. Nos Polos Bilíngues, as escolas são regulares, também com atendimento do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, porém o atendimento com professores bilíngues é somente do 1º ao 5º ano. Nos demais anos, o aluno surdo frequenta as turmas regulares, com a presença de intérpretes. Em ambos os modelos, a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é trabalhada em sua modalidade escrita.

A proposta de pesquisa desenvolvida por ocasião do desenvolvimento do Mestrado tinha como objetivo conhecer as estratégias de ensino de Língua Portuguesa escrita para as crianças surdas dentro da proposta bilíngue. A pesquisa ocorreu em duas escolas, uma EMEBS e um Polo Bilíngue, entretanto, na dissertação de Mestrado foram utilizados somente os dados coletados em uma delas. Neste artigo, os dados apresentados são os não utilizados na dissertação de mestrado e, com objetivo de preservar a identidade dos participantes, optamos por não mencionar qual.

Para a coleta dos dados, foi agendado previamente, com a professora responsável pela turma, a filmagem de uma aula na qual seria desenvolvida atividade de ensino de Língua Portuguesa. Após a filmagem, em outra data previamente agendada, havia um momento de

conversa entre a pesquisadora e a professora da turma, cujo áudio era gravado e, posteriormente, transcrito pela pesquisadora. O objetivo de tal conversa era de que a professora descrevesse a atividade que havia desenvolvido e através de questionamentos da pesquisadora sobre os objetivos, estratégias, embasamentos teóricos e expectativas com relação à atividade realizada, pudesse ter um momento de reflexão sobre a atividade. Esse procedimento foi realizado três vezes e serão as três atividades desenvolvidas, nas três aulas filmadas, e a descrição da professora referente a cada atividade que serão apresentadas neste artigo.

A Rede Municipal de São Paulo possui publicações próprias a respeito das expectativas de aprendizagem de Língua Portuguesa para as crianças surdas, considerando as especificidades de tal trabalho, o qual possui como premissa fundamental, a de que a Libras é a 1ª língua da pessoa surda e a Língua Portuguesa, a 2ª língua. O ensino da Língua Portuguesa para tal para tal público defendido nos documentos de tal rede de ensino segue os documentos de âmbito nacional e propõe o trabalho com a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, uma vez que a modalidade oral de tal língua é pouco, ou totalmente, inacessível aos surdos.

Considerando o trabalho com a modalidade escrita da Língua Portuguesa, as premissas do trabalho estão em consonância com o apresentado até aqui, ou seja, um trabalho que leve em consideração o indivíduo, que proporcione ao aluno a oportunidade de contato real e amplo com a língua escrita, utilizando-a e exercitando-a de forma significativa e contextualizada. Obviamente, no processo de ensino da Língua Portuguesa escrita para crianças surdas existem especificidades, primordialmente 1) o reconhecimento da Libras como 1ª Língua de pessoa surda e, dessa forma, como o instrumento de intermédio da criança com o mundo e com a própria Língua Portuguesa e 2) o fato que, para a criança surda, a construção do conhecimento da Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, se dará primordialmente – e, em muitos casos, exclusivamente – pelo recurso visual.

Tais questões são primordiais no ensino de Língua Portuguesa para as crianças surdas, entretanto, não nos ateremos a elas neste texto, uma vez que aqui temos discutido, a partir dos referenciais teóricos apresentados, somente o recorte a respeito da complexidade do processo de construção da escrita e da importância da formação de professores para que compreendam amplamente tal processo, conseguindo trazer para sua prática pedagógica estratégias e atividades que estejam em consonância com o arcabouço teórico que subsidia seu trabalho – tendo inclusive a clareza de qual é ele – e que, de fato, auxiliem o aluno a construir o uso da escrita, considerando suas diversas funções sociais.

No que se refere aos documentos da Rede Municipal de São Paulo, referentes à expectativa de aprendizagem de Língua Portuguesa para os alunos surdos, o primeiro de tais documentos é o material chamado “Toda Força ao Primeiro ano – Contemplando as especificidades dos alunos surdos” (2007), produzido por meio da Diretoria de Orientação Técnica – DOT, da Secretaria Municipal de Educação – SME, com foco no trabalho realizado no 1º ano do ensino Fundamental. O documento acima citado ressalta o papel do professor como escriba no início do processo de alfabetização, registrando em língua portuguesa aquilo que os alunos relatam em Libras, mas também o seu papel de interlocutor e, como tal, colaborador na elaboração do texto. O documento orienta que professor deve ler o texto, ou parte dele, e interpretar em Libras, para que assim o aluno possa ter acesso a todos os recursos que a Libras tem a lhe proporcionar e também para que o aluno possa perceber que trata-se, o texto escrito e a interpretação, de duas línguas diferentes.

Um segundo documento também produzido por meio de sua Diretoria de Orientação Técnica – DOT, da Secretaria Municipal de Educação – SME é o documento “Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para a Educação Infantil e Ensino Fundamental – Língua Portuguesa para a Pessoa Surda” (2008). Tal documento apresenta explicitamente quais são as expectativas de aprendizagem para os alunos surdos, no que se refere à Língua Portuguesa, em cada um dos anos do Ensino Fundamental. Considerando que esta pesquisa foi realizada em uma turma de 1º ano, destacaremos aqui a síntese das expectativas de aprendizagem apresentadas pelo documento citado para o 1º ano. De acordo com o documento, no 1º ano, os alunos estão iniciando seu contato com a língua portuguesa e, dessa forma, é fundamental que o professor dê ênfase, em sua prática, nas atividades de leitura, pois será por meio do contato com a língua escrita, e da leitura, que o aluno construirá suas hipóteses sobre a língua escrita e começará a construir seu conhecimento sobre ela.

#### Quadro 1 – Síntese de gêneros indicados para o 1º ano

Quadro-síntese dos gêneros indicados para o 1º ano	
Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais	Lista, bilhete, receita, relato de acontecimento do cotidiano, explicação, manchete, legenda, notícia, conto tradicional, parlenda e cantigas infantis.
Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos	Bilhete, receita, explicação, notícia e cantigas infantis.

**Fonte:** SÃO PAULO/SME/DOT, 2008 p. 50.

Vemos, portanto, que, desde o princípio, há a expectativa de que a prática desenvolvida com os alunos surdos envolva o trabalho com gêneros textuais, sendo diversos gêneros propostos já para o 1º ano: lista, bilhete, receita, relato do acontecimento cotidiano, explicação, manchete, legenda, notícia, conto tradicional, parlenda e cantigas infantis; sendo importante lembrarmos o papel de intérprete e de escriba que o professor deve ter nesse primeiro momento.

O mesmo documento (2008, p. 53) apresenta também as expectativas a respeito da aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Para o 1º ano são as seguintes:

- Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas.
- Reconhecer e nomear, por meio do alfabeto digital, as letras do alfabeto.
- Escrever seu próprio nome e utilizá-lo como referência para a escrita de outras palavras.
- Conhecer as representações das letras no alfabeto de imprensa maiúsculo (para ler e escrever)
- Localizar palavras em textos conhecidos.

O documento, portanto, tem como expectativa de apropriação da língua escrita para o 1º ano, fundamentalmente, que o aluno saiba diferenciar a escrita de outras formas gráficas, que o aluno conheça e se aproprie do alfabeto digital e do alfabeto escrito, que saiba escrever o próprio nome e, o tendo como referência, escreva outras palavras e que consiga localizar palavras em textos conhecidos. Tal processo de apropriação do sistema alfabético, porém, de acordo com o que é proposto no documento, deve ocorrer através da promoção de ações que permitam que o aluno tenha acesso a textos, leia e escreva – com auxílio do professor – e, assim, vá construindo conhecimento e familiaridade com a língua escrita e seu importante papel em nossa vida social.

## **2.2 AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS**

Partindo das premissas teóricas até aqui apresentadas, incluindo os documentos de expectativas de aprendizagem, analisaremos algumas atividades desenvolvidas em uma turma de 1º ano. Abaixo apresentamos a descrição da atividade dada oralmente pela professora – e transcrita pela pesquisadora - e foto da atividade, com exceção da atividade 1, da qual não há foto. As atividades apresentadas abaixo foram desenvolvidas em um intervalo de três meses.

### **Quadro 2 – Descrição da Atividade 1**

Bom, a... atividade, eu planejei, é... com o alfabeto móvel, que as crianças montassem, cada uma montasse com o alfabeto móvel o seu nome próprio, só o primeiro nome... Eles conseguiram, eu alcancei esse objetivo e após isso, eu pedi que eles copiassem numa folha de sulfite em branco é... o nome, né, que eles fizeram com o alfabeto móvel pra transcrever com letra bastão na... na folha de sulfite. Após isso, o meu objetivo era pegar a primeira letra do nome e descobrir uma palavra que pudesse escrever com aquela letra...

**Fonte:** Arquivo da pesquisadora (2006)

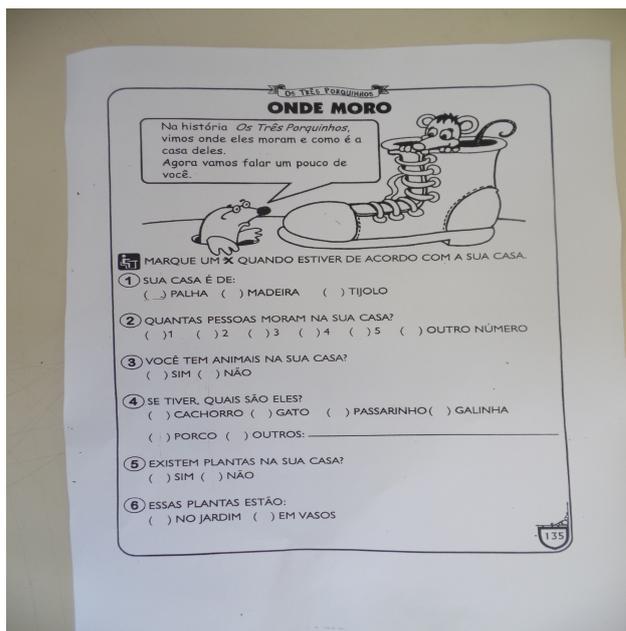
A primeira das atividades desenvolvidas refere-se, conforme o relato acima, à atividade de escrita do próprio nome com letras móveis e, após a escrita, a expectativa era a de que o aluno escrevesse alguma outra palavra que se iniciasse com a mesma letra do nome dele. Se considerarmos o item “Escrever seu próprio nome e utilizá-lo como referência para a escrita de outras palavras” (SÃO PAULO/SME/DOT, 2008 p. 53), vemos que a atividade desenvolvida busca a execução de tal item. Entretanto, falta a contextualização na expectativa da produção escrita, o que faz com que a atividade acabe gerando uma lista de palavras aleatórias e sem conexões, tanto no que se refere ao conjunto de palavras produzidas, quanto nos seus contextos de significação.

### **Quadro 3 – Descrição da Atividade 2**

Bom, a atividade é... ela é uma interpretação de texto, né... Primeiro eu trabalhei, eu contei pra eles a história dos Três Porquinhos e depois eu dei essa atividade com uma interpretação da história, pra eu... pra eu poder analisar o entendimento que eles tiveram da história e também conseguir trabalhar um pouco do contexto de vida deles, né... a... a atividade, ela... a primeira questão, ela pergunta... é... se a sua casa é de palha, é de madeira ou de tijolo, né... então é bem contextualizada com a história dos três porquinhos, eles conseguiram responder, todos tem a casa de tijolo, aí na segunda pergunta, pergunta quantas pessoas moram na sua casa, então aí eu consegui ter uma noção... é... quem... quem mora com a vó, com o vô... então tem alunos que mora com primos, com tio, com amigo... tem pessoas... tem alunos que tem 7, 8 pessoas em casa... tem alunos que são filhos únicos, só mora a mãe, o pai e o aluno, então eu consegui é... entender melhor qual é o contexto de vida deles, né... em casa... é, tem uma pergunta também, se eles tem animal de... de estimação, né, pergunta sim ou não, eles responderam e se a resposta fosse positiva, qual era o animal. Então aí a gente também já trabalhou o sinal dos animais, né, se era cachorro, gato, passarinho, galinha, porco e outros animais e aí foi legal porque tem... teve duas alunas que contaram que os avós moram em chácaras, fazendas e que na chácara tem vaca, tem cavalo, tem porco, então a aula acabou é... se estendendo mais do que eu pensava. Eu achei que ia ficar só no gato, cachorro, passarinho, mas não, acabou indo mais longe e eu achei isso legal. É... pergunta também se na sua casa tem plantas, sim... a resposta sim ou não e se essas plantas estão em vasos ou se elas estão em um jardim, né, então a gente também já trabalhou essa questão e eu já fiquei... por essa questão eu já fiquei sabendo um pouco também do espaço que eles tem pra brincar, porque se a criança tem um jardim em casa, significa que tem um quintal, um espaço bom pra brincar ou não, então essa atividade me ajudou bastante a ter uma noção de como é a casa deles, como eles vivem lá. O intuito da atividade foi a interpretação do... de texto, né, da história dos Três Porquinhos, mas também contextualizando a vida particular deles em casa e eu consegui alcançar o meu objetivo.

**Fonte:** Arquivo da pesquisadora (2006)

### **Figura 1 – Atividade 2**



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2006)

A segunda atividade desenvolvida, refere-se a uma série de perguntas que os alunos responderam coletivamente. Em uma aula anterior, segundo a professora, ela havia contado a história “Os Três Porquinhos” e, na aula seguinte, gravada pela pesquisadora, a professora entregou a cada aluno uma folha com as perguntas. A professora interpretou em Libras cada uma das perguntas e foi auxiliando os alunos a marcar a resposta que lhes era correta, em cada item. Na descrição da atividade, a professora diz que a atividade lhe auxiliou a conhecer melhor os alunos, entretanto, apresenta a atividade como uma atividade de interpretação de texto.

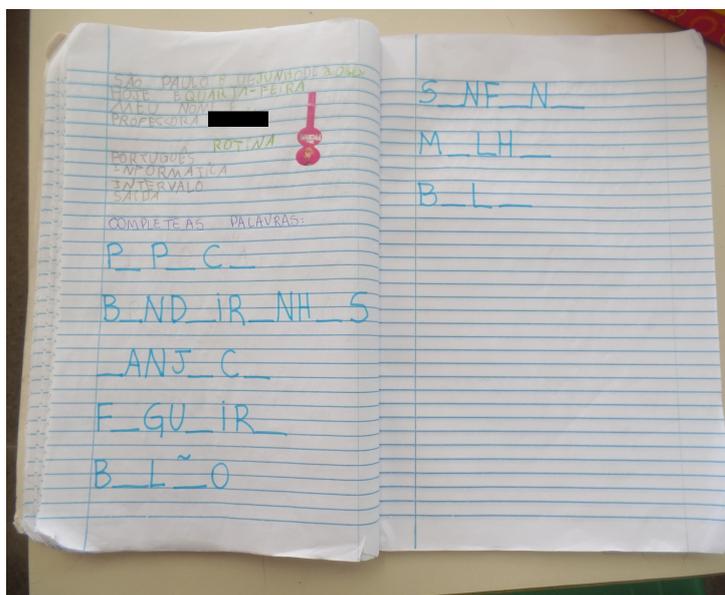
O trabalho com o contos tradicionais está prevista no documento de expectativas de aprendizagem, entretanto, além da história ter sido contada em Libras, seria importante que os alunos também tivessem tido acesso ao texto escrito. No que se refere às perguntas, da atividade, embora tenham sido, como explica a professora, um importante instrumento para conhecer melhor a vida dos estudantes, não referem-se à interpretação do texto contado anteriormente, uma vez que suas perguntas são sobre a vida dos alunos e não sobre a história, de forma a levar os alunos a refletir sobre ela.

#### Quadro 4 – Descrição da Atividade 3

Bom, a atividade que eu realizei foi pra completar as palavras com as vogais, né. As palavras que eu utilizei foram palavras usadas, é... relacionadas a Festa Junina, né, como fogueira, pipoca, caipira, é... balão, bandeirinha, palavras relacionadas a Festa Junina, eu coloquei no caderno deles só as consoantes, pra eles completarem as vogais. Atividade foi essa e o meu objetivo era que eles identificassem é... as vogais corretas, né e identificassem também a palavra é... depois que identificassem as vogais, é... saber o que tava escrito ali.

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2006)

### Figura 1 – Atividade 3



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2006)

A terceira atividade refere-se a ação de completar palavras com as vogais. De acordo com o relato da professora, ela havia trabalhado com a turma uma lista de palavras relacionadas à festa junina. Tais palavras haviam sido apresentadas em Libras e em sua forma escrita em aula anterior. Na aula gravada pela pesquisadora, as palavras que haviam sido apresentadas anteriormente foram escritas no caderno dos alunos, com a ausência das vogais e o objetivo era de que o estudante, lembrando a grafia da palavra, completasse-as com as vogais que ali faltavam. O trabalho acaba por focar-se somente em uma lista de palavras, ficando ausente um contexto de produção escrita e construção de sentido.

Vale destacarmos ainda, no caso desta terceira atividade, que há um ponto, no que se refere à especificidade do estudante surdo, que merece nosso olhar. Atividades desse tipo são, em geral, apresentadas às crianças em fase de alfabetização na expectativa que a criança perceba que a vogal, junto a uma determinada consoante, forma um determinado som. Entretanto, em se tratando de uma turma de crianças surdas, esse tipo de expectativa não condiz com tal contexto de trabalho, uma vez que a maior parte das crianças possui pouco ou nenhum contato com a língua oral.

A partir dessa pequena amostra de atividades, é possível notarmos que há, dentro do trabalho desenvolvido quanto à aprendizagem da língua escrita, um foco maior na escrita de listas de palavras. O trabalho de escrita voltado para seu uso tendo em vista um propósito comunicativo, como defendido por Chapman (2006), acaba por não se apresentar. O

documento de expectativa de aprendizagem (SÃO PAULO/SME/DOT, 2008) apresenta uma proposta de trabalho com a língua escrita a partir de uma abordagem sócio-interacionista, demonstrando o que foi apresentado anteriormente, de acordo com Cosson (2007), entretanto, nas práticas encontradas encontramos uma maior preocupação em permitir que o aluno construa vocabulário – que, neste caso, seria o conteúdo – e atividades de fixação de tal conteúdo.

Há uma grande preocupação docente em auxiliar o aluno a construir conhecimento sobre a língua e, assim, com intenção de tentar alcançar tal objetivo, o professor acaba por desenvolver muitas atividades em que o aluno tenha a oportunidade de “aprender muitas palavras”, acreditando que, conhecendo um grande número de palavras o aluno conseguirá, posteriormente, ler e escrever. Está presente a ideia de aprender a língua escrita seria um processo linear, no qual o aluno deve primeiro lidar com letras, depois com palavras, depois com frases e, por último, com textos, para não confundi-lo ou atrapalhá-lo. Entretanto, como defendido por Riolfi et al. (2008), para que tenhamos acesso à escrita, não basta que dominemos recursos estruturais da língua. É fundamental, como defendido pela autora, permitir que o aluno crie cumplicidade com as palavras. E não há outra forma de permitir a construção de tal cumplicidade que não seja dar ao aluno o máximo de oportunidades possíveis de contato com a língua em sua função comunicativa.

A expectativa escolar de que criança faça um uso correto da língua, muitas vezes faz com os professores não deem às crianças a oportunidade de construir um contato mais íntimo com a língua escrita, de ler e escrever dentro de suas possibilidades, por serem leitores e escritores iniciantes. Sobre isso, Calkins (1989, p. 52) nos apresenta um importante argumento,

Se aproveitamos os indícios sobre como as crianças aprendem a linguagem oral, então podemos permitir que elas aprendam a linguagem escrita utilizando-a, tão bem quanto possam, para finalidades reais e fazendo com que os adultos vejam, através dos erros, o que tentam dizer. O bebê diz “papa” e, ainda assim, não pensamos em responder “Ah, não! Está dizendo “papai” incorretamente”. [...] Em vez disso, observamos os esforços do bebê como aproximações cada vez próximas da linguagem adulta e nos maravilhamos com aquilo que são capazes de fazer, confiando plenamente em que, com o tempo, sua fala englobará todas as complexidades de nossa linguagem.

É muito importante, portanto, que formemos nossos professores para que consigam entender que o processo de aprendizagem da língua escrita não é algo linear e que segue etapas estanques e pré-definidas. Para entenderem que a aprendizagem da língua escrita é algo complexo, envolvido em uma série de aspectos e que, portanto, não se resumem a atividades

pontuais e de aprendizagem do sistema da língua, mas também da língua em seu uso, como instrumento de comunicação e construção.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores tem se mostrado como um ponto essencial para que seja possível conseguirmos, de fato, a realização de um trabalho em sala de aula que leve os alunos de se formarem bons leitores e escritores. Mesmo existindo por parte dos professores uma grande preocupação em formar um aluno que se aproprie da língua escrita, muitas vezes as práticas exercidas acabam não sendo construídas da maneira mais adequada para que isso seja alcançado.

É muito importante que o professor conheça bem quais são as bases teóricas que subsidiam seu trabalho e, a partir delas, possa elaborar as atividades que irá desenvolver, tendo clareza dos objetivos que pretende alcançar com cada atividade. Falta a muitos professores alfabetizadores uma formação mais ampla a respeito do processo de construção da língua escrita, ou seja, uma formação linguística mais consistente. É somente através de uma ampla compreensão a respeito da língua escrita para além de seus aspectos técnicos, mas incluindo seus aspectos sociais, culturais e históricos que é possível ao professor formar alunos que se apropriem da língua de forma que ela seja para eles um real instrumento de construção pessoal e social.

Se a base teórica prevista para o trabalho de ensino da língua escrita é do paradigma sociointeracionista, então é primordial que a formação dos professores lhes subsidiem para compreender o que tal paradigma representa, para que possa ser colocado em prática efetivamente, afastando do professor o medo da “falta de conteúdo”, que, muitas vezes, o faz recorrer a atividades mais tradicionais – com foco no aspecto mais técnico da língua – para que, em sua visão, possua algo a ensinar.

A formação dos professores é o primeiro passo para o desenvolvimento de um trabalho com a língua escrita que esteja em real consonância com a ideia de língua como instrumento de comunicação, dentro de um contexto sócio-histórico. É bastante claro que a formação dos professores é, portanto, algo bastante amplo e que não tem como ser plenamente alcançado somente em sua formação inicial. Sendo assim, a formação continuada, bem preparada e constante, é premissa básica para o desenvolvimento de um trabalho que consiga, de fato, alcançar os objetivos de formação de leitores e escritores fluentes.

Será com professores se sintam seguros no conhecimento do processo de aprendizagem sobre a língua, nas bases teóricas que os subsidiam e na elaboração de atividades que tenham clareza de percurso e objetivo, em consonância com suas bases teóricas, que conseguiremos formar reais usuários da língua escrita. Mas, tão importante quanto isso, é que o professor consiga refletir sobre sua própria prática, olhar para as atividades desenvolvidas, suas adequações e inadequações, pensar em estratégias de mudanças necessárias, mas sempre sem perder de vista seus objetivos e embasamentos. Diante disso, construir espaços escolares que sejam reais espaços de formação, pesquisa e reflexão das teorias e das práticas é não somente muito importante, como um dos nossos grandes desafios.

## REFERÊNCIAS

CALKINS, L. (1989). **A arte de ensinar a escrever: O desenvolvimento do discurso escrito**. Porto Alegre: Artes Médicas.

CHAPMAN, M. (2006). **Research in Writing, Preschool Through Elementary, 1983-2003**. L1 Educational Studies in Language and Literature. N° 6. DOI: 10.17239/L1ESLL-2006.06.02.04.

COSSON, R. (2007). **Mother Tongue Education in Brazil: A battle of two worlds**. L1 – Educational Studies in Language and Literature, 7 (1), p. 37-52. DOI: 10.17239/L1ESLL-2007.07.01.04

RIOLFI, C. R. et al. (2008). **Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo. Thomson.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Projeto Toda Força ao 1º ano: contemplando as especificidades dos estudantes surdos**. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2007.

SÃO PAULO (SP). **Orientações Curriculares e Proposição de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Portuguesa para a pessoa surda**. São Paulo: SME/DOT, 2008.

## CONFLITO DE INTERESSES

Os autores declaram não haver conflitos de interesse.

## AUTOR PARA CORRESPONDÊNCIA

**Daniela Schlic Matos**

daniela.dsm@uol.com.br