

## **SINGULARIDADES DO PROCESSO DE LETRAMENTO DE ALUNOS SURDOS E O USO DA SOLETRAÇÃO MANUAL NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA**

Sílvia ANDREIS-WITKOSKI  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)  
silviaandreis@hotmail.com

**RESUMO:** Na legislação brasileira está estabelecido para os alunos surdos o direito ao ensino bilíngue, o que pressupõe o uso da Libras como primeira língua (L1) e o português como segunda língua (L2). Desse modo, a língua de instrução desse alunado é a língua de sinais, por meio da qual deve ser mediado o ensino do português na modalidade escrita. O objetivo aqui é discutir sobre que o processo de letramento desse alunado difere dos ouvintes, tendo em vista que a aquisição da leitura e escrita não ocorre via oralidade da língua, mas por intermédio da representação gráfica das palavras, sendo que a apreensão destas ocorre como um todo. Diante das singularidades de aprendizagem visual do aluno surdo, tem se apontado os benefícios do uso da soletração manual via alfabeto manual, na medida em que tal estratégia possibilita a esse aluno ver as palavras no espaço, sugerindo-se essa incorporação como mais uma rota a favorecer o processo de letramento.

**PALAVRAS-CHAVES:** Letramento. Alfabeto Manual. Libras. Surdos.

### **SINGULARITIES IN THE LITERACY PROCESS OF DEAF STUDENTS AND THE USE OF MANUAL SPELLING IN WRITTEN LANGUAGE LEARNING**

**ABSTRACT:** Brazilian legislation establishes the right to bilingual education for deaf students, which presupposes the use of Libras as a first language (L1) and Portuguese as a second language (L2). Thus, the language of instruction of these students is the sign language, through which the teaching of Portuguese, in the written modality, must be mediated. The objective here is to discuss that the literacy process of these students differs from those of listeners, considering that the acquisition of reading and writing does not occur through the language orality, but through the graphic representation of words, and their apprehension occurs as a whole. Given the singularities of visual learning of deaf students, the benefits of using manual spelling via the manual alphabet have been pointed out, as this strategy allows these students to see words in space, suggesting this incorporation as another route to favor the literacy process.

**KEYWORDS:** Literacy. Manual alphabet. Brazilian Sign Language. Deaf people.

## **1 INTRODUÇÃO**

Na legislação brasileira está estabelecido o direito ao ensino bilíngue para o aluno surdo, o que pressupõe o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e o português como segunda língua (L2) (BRASIL, 2021). Dessa forma, a Libras constitui-se como a língua por meio da qual devem ser mediados os processos de ensino e

aprendizagem da segunda, tendo em vista que “é a metalinguagem que eles usam para aprender a ler e escrever o Português” (CAPOVILLA, 2020, p. 209).

Nessa perspectiva, objetiva-se discutir que no processo de letramento desse alunado estão presentes duas línguas de modalidade diferentes, na medida em que a L1 é visual-espacial e a L2, oral-auditiva. Para além das implicações desse fator, é importante destacar as singularidades de aprendizagem desses sujeitos, as quais divergem das dos ouvintes. Então, ressalta-se que o aluno surdo, por não ouvir, não tem acesso natural à língua oral e, no caso da surdez, caracterizada como pré-linguística, o som se constitui como um fenômeno abstrato. Nesse viés, Ribeiro (2013) observa que, aos alunos surdos, é inviável adquirir consciência fonológica através do som. Para eles, a aprendizagem do português, na modalidade escrita, dá-se a partir de sua visualidade, por meio da percepção e da memória visual (ANDREIS-WITKOSKI, 2020).

Essa singularidade de aprendizagem visual dos alunos surdos faz com que o processo ocorra por meio da representação gráfica das palavras, de modo que sejam apreendidas como um todo, sendo reconhecidas graficamente a uma significação (FERNANDES, 2006). Ressalta-se que eles aprendem as palavras sem conhecer o som respectivo. E, nesse processo, as semelhanças visuais de muitos termos constituem um desafio maior para a memorização, sendo usual não conseguirem, por vezes, gravar na ordem exata das letras de uma palavra (NASCIMENTO, 2010), cometendo equívocos na escrita e leitura.

A fim de contribuir com o processo de aprendizagem referido, tem-se discutido sobre a importância da soletração manual com o uso do alfabeto manual, como uma estratégia de mediação da aprendizagem de novos termos e como um fator facilitador para a memorização tais expressões (PUENTE *et al*, 2006; HAPTONSTALL-NYKAZA e

SCHICK, 2007; PADDEN e RAMSEY, 2000). Compreender os benefícios do uso da soletração manual, dentro de uma proposta de ensino bilíngue, como mais uma rota a favorecer o processo de letramento desse alunado constitui-se o objetivo do presente artigo.

## **2 SINGULARIDADES DO ALUNO SURDO E SEU PROCESSO DE LETRAMENTO**

Conforme mencionado, para a criança que nasce com surdez pré-linguística o som é um fenômeno abstrato, uma vez que ela não tem acesso natural à língua oral. Deste modo, sua aprendizagem oral só pode ser realizada mediante processos artificiais de oralização, que são efetivados por meio da terapia da fala e da leitura labial.

Sobre a oralização, faz-se relevante considerar, consoante apontado pelas pesquisas desenvolvidas por Duffy (1987, *apud* QUADROS, 1997), que mesmo depois de anos investindo no processo, a criança surda, mediante a leitura labial, é capaz de captar visualmente apenas cerca de 20% da mensagem emitida pelo seu emissor e sua produção oral, isto é, sua fala, é compreendida em geral somente pelas pessoas com as quais convive e estão habituadas ao tipo de oralidade produzida por uma pessoa surda.

É importante considerar que mesmo para crianças com surdez que conseguem falar a língua oral e tecer a leitura labial, dentro dos limites que o processo de oralização impõe, essa habilidade alcançada não irá lhes possibilitar o acesso natural a uma consciência fonológica, na medida em que em elas não ouvem o som que pronunciam, nem da fala dos seus interlocutores, o que ocorre nos casos de surdez profunda. A compreensão que elas alcançam do discurso do outro ocorre pela identificação visual da fala, isto é, pela

decodificação dos movimentos orais de seu interlocutor, e não, obviamente, por fonte auditiva.

Considerando que o processo de letramento na escola regular dá-se prioritariamente por meio da língua oral e o ensino do português segue uma lógica fonocêntrica, vê-se que diferentemente das crianças ouvintes que fazem uso da via auditiva e, por conseguinte, acessam naturalmente a fonologia falada, a criança surda não tem como empregar a mesma estratégia de decodificação linguística, necessitando uma mediação via letramento visual em escola bilíngue, por nessa a língua de instrução ser a Libras.

Vale ressaltar a importância do direito da criança surda de ter um ensino bilíngue, em escola ou classe bilíngue – por meio Decreto n.º 5.626/2005 –, porque já está comprovado que é nesse espaço que elas aprendem de forma significativa. Nesse sentido, resgata-se a pesquisa desenvolvida pelo Programa de Avaliação Nacional do Desenvolvimento Escolar do Surdo Brasileiro (PANDESB), realizada durante 16 anos, de 2001 até 2017, a partir da qual foram avaliadas as competências linguísticas e metalinguísticas de 9.200 estudantes surdos brasileiros, em 15 estados brasileiros, verificando-se que de fato esse alunado aprende mais e melhor em escolas bilíngues do que em escolas regulares, ou monolíngües, em que se ensina apenas o português. Ainda a partir dos dados dessa pesquisa, sugere-se que os estudantes surdos frequentem escolas regulares somente depois de adquirirem a competência de leitura e escrita do português (CAPOVILLA, 2020).

Portanto, afirma-se que o processo de letramento da criança surda precisa ser mediado a partir da língua de sinais em escola bilíngue, com estratégias diferentes das aplicadas junto à criança ouvinte, tendo em vista que a aquisição da leitura e escrita não ocorre via oralidade, mas da visualidade da língua. Desta feita, à criança surda, ao não ter

acesso à fonologia falada, faz-se fundamental incorporar o que Haptonstall-Nykaza e Schick (2007) denominam de uma ponte fonológica visual para auxiliar na decodificação da palavra escrita. Os autores mencionam, inclusive, que essa ponte poderia ser construída via prática de soletração com uso do alfabeto manual, que serve como um elo ao aprendizado das palavras.

Antes de debruçar-se sobre o uso da estratégia referida, é importante compreender que alfabeto manual se constitui em uma variante da língua escrita, de modo que cada letra possui uma configuração de mão específica para representar o alfabeto das línguas orais. E assim como as Línguas de Sinais não são universais, igualmente os respectivos alfabetos manuais são diversos entre si e específicos a cada língua sinalizada. Desse modo, por exemplo, o alfabeto Manual Americano (ASL) é diferente do da Língua Gestual Portuguesa (LGP), que difere do da Libras, e assim por diante (QUADROS; KARNOPP, 2004).

As configurações de mão utilizadas no Alfabeto Manual das Línguas de Sinais para representar a ortografia das línguas orais vão de “A a Z”, sendo que cada alfabeto manual é específico da língua sinalizada. Com o intuito de tornar visível esta singularidade das línguas de sinais, na sequência são apresentados o Alfabeto Manual da ASL, da LGP e da Libras:

Figura 1: Alfabeto Manual da Língua de Sinais Americana (ASL)



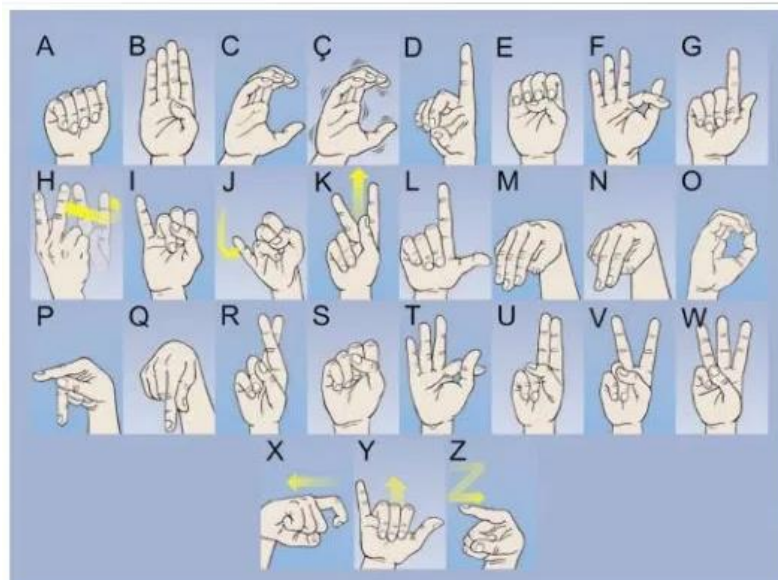
Fonte: [https://www.researchgate.net/figure/Figura-4-Alfabeto-Manual-Americano-No-alfabeto-manual-da-ASL-as-26-letras-sao\\_fig2\\_308500656](https://www.researchgate.net/figure/Figura-4-Alfabeto-Manual-Americano-No-alfabeto-manual-da-ASL-as-26-letras-sao_fig2_308500656)

Figura 2: Alfabeto Manual da Língua de Sinais Americana (GPL)



Fonte: <http://aprendercomosdedos.com/image-160/>

Figura 3: Alfabeto Manual da Língua Brasileira de Sinais (Libras)



Fonte: <https://cursocompletodepedagogia.com/alfabeto-manual-e-numerais-em-libras/>

Também se observa que alfabeto manual é usualmente utilizado nas línguas de sinais como um recurso para informar nomes próprios, palavras ou especificações que não tenham ainda um sinal convencionado. Nesses casos descritos, o uso do alfabeto funciona como um instrumento a possibilitar a comunicação por meio do processo de soletração manual dessas informações pontuais.

O uso do alfabeto manual também está presente nos sinais soletrados. Assim, ressalta-se que as Línguas de Sinais, por serem línguas, também apresentam o fenômeno do empréstimo linguístico. Este, por exemplo, na Libras, ocorre quando uma palavra do português se transforma em um sinal soletrado. Nesse caso, o empréstimo linguístico dá-se via “soletração da palavra em Língua Portuguesa, por meio do uso do alfabeto manual da Libras, em ritmo acelerado.” (ANDREIS-WITKOSKI, 2015, p.143).

Diante do exposto, vê-se que o uso do alfabeto manual faz parte da experiência linguística do aluno surdo em diversas situações. E, retomando a estratégia do uso da soletração manual para criar uma ponte fonológica visual e auxiliar na decodificação da

palavra escrita (HAPTONSTALL-NYKAZA; SCHICK, 2007), vislumbra-se que essa técnica vai ao encontro da necessidade de letramento visual do sujeito surdo. Isso ocorre porque, ao soletrar uma palavra por meio do alfabeto manual, é como esse aluno, no lugar de ouvi-la, o que lhe é inviável devido à surdez, passe vê-la, na medida em que são soletradas manualmente por meio do alfabeto manual no espaço.

De acordo com Padden e Ramsey (2000), no ensino do inglês escrito, os professores surdos e ouvintes frequentemente fazem o uso da soletração manual junto aos alunos surdos. Por meio dessa prática, os educadores ligam as palavras escritas no quadro à soletração manual e aos sinais de cada palavra, sendo que essa estratégia tem repercutido em uma melhor aprendizagem lexical e é referida também por Puente *et al* (2006) no ensino do espanhol escrito. Esses autores afirmam que, embora a soletração manual sempre tenha estado presente no ensino de crianças surdas, tal estratégia não tem recebido a atenção merecida, na medida em que pode se constituir em mais uma rota benéfica para a aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita.

Em pesquisa realizada por Haptonstall-Nykaza e Schick (2007), para avaliar a importância do uso dessa estratégia, também se verificou que a soletração manual das palavras em inglês teve um significativo efeito desse uso na aprendizagem da ortografia lexicalizada, favorecendo o estabelecimento de um *link* direto entre o sinal e a escrita da palavra, o que contribui para a aquisição e o reconhecimento dessas palavras impressas, treinadas via soletração manual. Por essa razão, os autores indicam que essa estratégia seja incorporada pelos professores desde os primeiros estágios da aprendizagem da língua escrita, porque facilita a aquisição de novas palavras.

O uso do alfabeto manual, que constitui-se como um tipo de escrita manual no espaço as palavras, configurando-se em uma ação ortográfica manual de palavras



impressas, mostrou-se também importante na aprendizagem do espanhol escrito por crianças surdas chilenas, contribuindo não apenas para uma posterior identificação dos vocábulos em textos escritos, como na durabilidade que esses termos, treinados pela soletração, permanecem na memória (PUENTE *et al*, 2006).

Credita-se, inclusive, que essa estratégia favorece que, assim como as pessoas ouvintes são capazes de decodificar palavras escritas desconhecidas a partir dos significados ligados à familiaridade falada, os sujeitos surdos podem decodificá-las fazendo uso da familiaridade que têm com essas ao serem soletradas manualmente. Desta feita, segundo Hirsh-Pasek e Treinan (1982, *apud* PUENTE *et al*, 2006), o uso da soletração possibilita uma troca do conversor grafo-fonológico utilizado pelas crianças ouvintes para um conversor de formato mão-grafema empregado pelas crianças surdas.

Faz-se fundamental enfatizar que todos os autores referidos apontam o uso do alfabeto manual como mais uma estratégia importante no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. Entretanto, eles destacam que se faz mister reforçar que o uso da soletração manual pressupõe obrigatoriamente realizar-se dentro de uma perspectiva de ensino bilíngue, uma vez que o ensino da língua escrita ocorre por meio da língua de sinais, a língua de instrução do aluno surdo.

Nesse sentido, reitera-se que a L1 da criança surda é a língua de sinais e a L2, a língua escrita de seu país. Sendo assim, no Brasil a Libras se constitui como L1 da criança surda e o português como a L2. Logo, o ensino da segunda língua deve pressupor que ela “começará aprendendo a traduzir as palavras do Português para sua língua, e de sua língua para o Português” (CAPOVILLA, 2020, p. 211). Desse modo, o processo de letramento da criança surda difere do da criança ouvinte, considerando-se que não ocorre com a facilitação da aquisição por meio de diálogos orais, mas pela mediação da língua de sinais.

Desta feita, o ensino do português para o aluno surdo deve seguir uma metodologia que contemple suas singularidades de aprendizagem linguística. Assim,

Visando o uso da Língua Portuguesa, os alunos surdos devem ser expostos tanto a leitura como a produção de diferentes gêneros e tipos textuais. Estas práticas, no entanto, devem ser vivenciadas primeiramente na Língua Brasileira de Sinais, a sua primeira língua (SÃO PAULO, 2008, p. 16).

Nessa perspectiva, enfatiza-se que a necessidade de mediação textual deve realizar-se por meio da Libras, processo referido por Quadros e Schmiadt (2006) como de linguística contrastiva, de modo que o texto escrito seja inicialmente lido através da L1, comparando-se as semelhanças e diferenças entre ambas as línguas.

À vista disso, no lugar de promover uma leitura isolada de vocábulos, é fundamental que por meio da língua de sinais a leitura seja mediada de modo que os alunos associem as palavras de um texto entre si e nas sentenças. Para tal, sugere-se a utilização de blocos textuais de sentido, de modo que as palavras estejam enquadradas em um contexto de construção de sentidos. Esta organização do texto em blocos para leitura pode ser facilitada visualmente com a utilização de marcação com cores diferentes, porque essa “marcação enfatiza aos alunos que a dissociação de suas partes implica novos sentidos, ou seja, o agrupamento ou o desagrupamento das palavras num texto implica mudança no sentido” (FARIAS, 2006, p. 280).

A marcação com cores constitui-se em mais um recurso visual a otimizar o processo de letramento visual do aluno surdo, assim como a aplicação da linguística contrastiva. E, nessa perspectiva, o uso da soletração manual também tem sido apontado como uma estratégia benéfica, a fim de contribuir para o processo de leitura e escrita desse alunado, sempre a partir do pressuposto de que a L1 dos sujeitos surdos configura a língua de sinais.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de letramento do aluno surdo caracteriza-se de forma absolutamente divergente do efetivado por uma criança ouvinte. Enquanto a criança que ouve utiliza a lógica fonocêntrica, a surda tece toda a sua relação com o mundo e, por conseguinte, a aprendizagem ocorre por meio de uma relação visual. Desse modo, o seu processo de letramento ocorre mediante a visualidade da escrita, não havendo possibilidade de ancorar-se em sua sonoridade.

Sob essa ótica, salienta-se a relevância do direito ao ensino bilíngue da criança surda, que deve ser sempre contemplado na medida em que se torna fundamental para que a língua de sinais seja a língua de instrução, de modo a mediar o processo de ensino e aprendizagem do português escrito, contemplando essa característica.

Diante das singularidades de aprendizagem visual dos alunos surdos, são apontados os benefícios do uso da soletração manual via o alfabeto manual, em razão de que essa estratégia possibilita a esse alunado ver as palavras no espaço, o que tem se mostrado um facilitador no processo de leitura e escrita (PUENTE *et al*, 2006; HAPTONSTALL-NYKAZA E SCHICK, 2007; PADDEN E RAMSEY, 2000).

Nesse sentido, em concordância com Hirsh-Pasek e Treinan (1982 *apud* PUENTE *et al*, 2006), o uso da soletração possibilita uma troca do conversor grafo-fonológico, utilizado pelas crianças ouvintes, para um conversor de formato mão-grafema utilizado pelas crianças surdas e, assim, facilita a aprendizagem lexical. Ainda, conforme Haptonstall-Nykaza e Schick (2007), o uso dessa estratégia constitui-se em ponte fonológica visual para auxiliar na decodificação da palavra escrita, constituindo-se em

mais uma rota a favorecer a aprendizagem e que deveria ser incorporada ao processo de letramento de alunos surdos.

## REFERÊNCIAS:

ANDREIS-WITKOSKI, S. Desafios no processo de letramento de alunos surdos. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 14, n. 27, 2020, p. 207-319. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/27254>. Acesso em: 3 jun. 2021.

ANDREIS-WITKOSKI, S. **Introdução à Libras**: língua, história e cultura. Curitiba: UTFPR, 2015. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/1598>. Acesso em: 6 jun. 2021.

BRASIL. Decreto n.º 5.626. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 dez. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 8 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 ago. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>. Acesso em: 8 jun. 2021.

CAPOVILLA, F. C. Por um Plano Nacional de Alfabetização (PNA) capaz de respeitar diferenças de língua e constituição biológica. **Psicopedagogia**. Associação Brasileira de Psicopedagogia, v. 37, p. 208-224, 2020. Disponível em: <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/637/por-um-plano-nacional-de-alfabetizacao--pna--capaz-de-respeitar-diferencas-de-lingua-e-constituicao-biologica>. Acesso em: 3 jun. 2021.

DUFFY, J. T. Tem reasons for allowing deaf children exposure to american sign language. [microform] 1987. In: QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

FARIAS, S. P. de. Ao pé da letra não! Mitos que permeiam o ensino da leitura para surdos. In: QUADROS, R. M. de (Org.) **Estudos Surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, p. 242-283, 2006. Disponível em: <http://projetoedes.org/wp/wp-content/uploads/estudos-surdos-I.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2021.

FERNANDES, S. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HAPTONSTALL-NYKAZA, T. S.; SCHICK, B. The Transition From Fingerspelling to English Print: Facilitating English Decoding. **Journal of Deaf Studies and Deaf**

**Education** 12:2, p. 172-183, Spring, 2007. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17322560/>. Acesso em: 3 jun. 2021.

HIRSH-PASEK, K.; TREIMAN, R. (1982). Recoding in silent reading: Can the deaf children translate print into a more manageable form? *Volta Review*, 84(5), 71–82. In: PUENTE, A.; ALVARADO, J. M.; HERRERA, V. Fingerspelling and Sign Language as Alternative Codes for Reading and Writing Words for Chilean Deaf Signers American. **Annals of the Deaf**, Volume 151, Number 3, Summer 2006, pp. 299-310. Disponível em: <https://researchers.unab.cl/es/publications/fingerspelling-and-sign-language-as-alternative-codes-for-reading>. Acesso em: 3 jun. 2021.

NASCIMENTO, S. P.F. do. **Português como Língua Segunda para Surdos I**. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2010.

PADDEN, C.; RAMSEY, C. American Sign Language and Reading ability in Deaf Children. In: CHAMBERLAIN, J. H.; MORFORD, J. P.; MAYBERRY, R. I. (Eds.). **Language acquisition by eye**. p. 221–259. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/232489495\\_American\\_Sign\\_Language\\_and\\_reading\\_ability\\_in\\_deaf\\_children](https://www.researchgate.net/publication/232489495_American_Sign_Language_and_reading_ability_in_deaf_children). Acesso em: 8 jun. 2021.

PUENTE, A.; ALVARADO, J. M.; HERRERA, V. Fingerspelling and Sign Language as Alternative Codes for Reading and Writing Words for Chilean Deaf Signers American. *Annals of the Deaf*, Volume 151, Number 3, Summer 2006, pp. 299-310. Disponível em: <https://researchers.unab.cl/es/publications/fingerspelling-and-sign-language-as-alternative-codes-for-reading>. Acesso em: 3 jun. 2021.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M.L.P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port\\_surdos.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf). Acesso: 6 ag. 2021.

RIBEIRO, V. P. **Ensino de Língua Português para surdos: percepções de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas**. Curitiba: Prismas, 2013.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de orientação Técnica. **Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o ensino fundamental: ciclo II**. São Paulo: SME/DOT, 2008.

RECEBIDO EM: 07 de agosto de 2021 2021

APROVADO EM: 24 de agosto de 2021

Publicado em dezembro de 2021