



O ENSINO DE ORTOGRAFIA PARA CRIANÇAS CEGAS CONGÊNITAS

Amanda Ribeiro Botelho*

RESUMO: Na literatura brasileira dificilmente encontramos pesquisas que objetivem analisar o desenvolvimento da escrita alfabética e da escrita ortográfica em crianças cegas. Diante das especificidades do Sistema Braille e das características da deficiência visual, é possível que a ocorrência de erros de ortografia na escrita de crianças cegas seja mais freqüente, em comparação com as crianças que utilizam a escrita convencional. Este trabalho faz uma reflexão sobre o ensino de ortografia para crianças cegas e videntes. Os resultados desta pesquisa demonstraram que o desenvolvimento da consciência morfossintática pode ser útil para o aprendizado da ortografia, principalmente para crianças que utilizam o Sistema Braille.

Palavras-chave: Sistema Braille; Ortografia; Ensino; Consciência morfossintática

1 - INTRODUÇÃO

Após algum tempo de trabalho com uma criança surdocega¹ que utilizava o Sistema Braille observamos alguns aspectos de sua escrita. A imersão no trabalho de transcrição despertou-nos o interesse a frequência de erros ortográficos em suas produções escritas. Devido à presença da deficiência auditiva severa, pois a criança em questão é surdocega, buscamos informações com quatro adultos cegos² acerca das dificuldades em relação à ortografia das palavras. Através de uma conversa informal, os adultos cegos que se alfabetizaram pelo Sistema Braille, afirmaram que regularmente surgem dúvidas quanto à escrita correta de algumas palavras no momento em que realizam a escrita.

Na pesquisa realizada por Caiado, um adulto cego também mencionou sua dificuldade com a escrita.

Agora, eu tenho muita dificuldade para escrever. Eu troco muito as letras, escrevo com dois s e é com um s só, coloco x e é dois s, ç. Eu não leio muito e então tenho muita dificuldade. Eu falo que ainda vou fazer um curso para aprender a escrever direito. Para fazer uma redação, além de ter erro de português, eu não tenho idéias. Eu gostaria de fazer uma redação melhor e aprender a escrever melhor. As professoras de português, a não ser uma que me exigia muito, a maioria delas nunca ligou para os meus erros de português, para eu aprender a escrever direito. A professora que cobrava, pedia leitura de jornal toda semana. Ela estava certa em fazer isso. Eu perguntava para ela como eu

* Mestranda em Educação e graduada em Pedagogia, pela Faculdade de Educação/ UFBA. Autora. E-mail: botelho.ar@gmail.com

¹ A surdocegueira é a combinação de perda substancial da visão e audição. A criança em questão apresenta cegueira e deficiência auditiva severa. Usa o tadoma para se comunicar. Como adquiriu a fala, não utiliza a língua de sinais.

² Três dos quatro adultos cegos questionados perderam a visão antes de adquirir a escrita convencional e possuem nível superior. O outro adulto perdeu a visão aos dezoito anos e afirmou não ter dúvidas quanto à escrita das palavras. Questionei se fez muitas leituras através da escrita convencional (“à tinta”) e informou que sempre foi um leitor assíduo, acrescentando que antes de perder a visão leu toda a coleção de livros publicados por sua autora favorita.



leria jornal se não enxergo, mas ela respondia que pedisse para alguém ler o jornal para mim, para que eu pudesse escolher uma notícia. E tinha que levar a notícia copiada toda semana. Era muito chato! Mas valeu! (CAIADO, 2006, P. 79-80)

Outro adulto informou a razão³ pela qual não tem dificuldade com a ortografia.

Meus pais não quiseram, e eu não tive, nada gravado até o 3º colegial. Eles falavam que eu tinha que ler para saber escrever, quando minha mãe lia para mim, ela explicava como a palavra era escrita. Dias atrás, a professora de português jurídico se surpreendeu porque eu não tenho erros de ortografia e ela esperava que eu tivesse muitos erros. (CAIADO, 2006, p. 64)

Para auxiliar nosso trabalho com a criança em questão, buscamos pesquisas nacionais que abordassem a aquisição da escrita ortográfica por crianças usuárias do Sistema Braille. Observamos a escassez de pesquisas que objetivem analisar o desenvolvimento da escrita alfabética em crianças cegas e, principalmente, a escassez de pesquisas que forneçam dados acerca da natureza e frequência dos erros de ortografia na escrita dessas crianças. Tais estudos são fundamentais para orientar o professor a respeito das estratégias eficazes para apreensão das regras ortográficas.

Antes de adentrar no tema da ortografia, se faz necessário definir a cegueira e as implicações que essa deficiência pode trazer para a aquisição da leitura e da escrita. Além disso, é preciso refletir sobre as peculiaridades do Sistema Braille e a importância deste, sobretudo, para as crianças cegas.

2- CEGUEIRA

O conceito de deficiência visual inclui pessoas cegas e pessoas com baixa visão. O primeiro refere-se à ausência total da visão e o segundo, à diminuição da resposta visual, que pode atingir níveis como leve, moderado, severo ou profundo. A pessoa com baixa visão pode ler tipos impressos ampliados ou com auxílio de recursos ópticos. Na definição pedagógica, a pessoa é cega mesmo possuindo baixa visão se necessitar de instrução em Braille.

A característica mais central da cegueira é o comprometimento de um dos canais sensoriais para a aquisição de informações. Essa situação pode trazer conseqüências para a apreensão do mundo externo, interferir na aprendizagem e também no desenvolvimento da pessoa cega⁴. Diante disso, existe a necessidade de se buscar outras formas de ensino, através de outras alternativas. A criação de um sistema específico de leitura e escrita atende a essa necessidade.

3- SISTEMA BRAILLE

O Sistema Braille, criado em 1824 por Louis Braille, é um método universal e natural de leitura e escrita para cegos. As letras e os outros sinais gráficos em Braille são formados a partir

³ O estudo exploratório realizado por Botelho (2007) descreveu algumas das possíveis razões pelas quais uma pessoa cega pode vir a apresentar dificuldades com a ortografia. Neste artigo, o objetivo é abordar quais estratégias de ensino são úteis para que as crianças apreendam as regras ortográficas, sem a utilização de habilidades mnemônicas.

⁴ Principalmente em casos de cegueira congênita.



da cela Braille, que é a combinação de seis pontos em relevo, dispostos em duas colunas verticais de três pontos cada. A localização dos pontos é dada de cima para baixo, inicialmente na coluna da esquerda e, em seguida, na coluna da direita e são denominados 1, 2, 3, 4, 5 e 6. Cada combinação de pontos em relevo forma uma determinada letra, sinal de pontuação, sinais matemáticos ou outros signos de escrita.

Através desse sistema a pessoa cega pode se alfabetizar, estabelecer a comunicação pela escrita e, dessa maneira, acessar os conhecimentos e bens culturais já transcritos para o sistema.

Por ser de uso social, a escrita convencional é percebida pelas crianças antes mesmo de entrarem na escola e elas têm a oportunidade de encontrá-la por toda parte no ambiente urbano em que vivem, através dos letreiros da rua, propagandas, anúncios da televisão, etc. (Ferreiro, 2001, p. 37) A criança cega, porém, não se apropria da escrita de maneira inconsciente, como a criança vidente, que entra nesse mundo, inicialmente, pelo fenômeno da imitação. O desejo de escrever começa desde cedo em crianças videntes, que observando os hábitos dos adultos, em pouco tempo começam a utilizar não somente lápis e papel, mas muitas vezes paredes, areia, chão, vidraças, gravetos, palitos de picolé e até mesmo o próprio dedo tornam-se instrumentos para a realização da escrita.

No caso de crianças cegas essas experiências tão enriquecedoras não ocorrem com naturalidade e o hábito de escrita pode se tornar uma lacuna nos primeiros anos para a criança cega congênita. É possível que ela não tenha nem mesmo percebido que a fala pode ser representada graficamente, pois diferente da escrita convencional, o Braille é usado quase que exclusivamente em ambientes escolares e, muitas vezes, não é encontrado no ambiente familiar antes que a criança comece a frequentar a escola. Este é um problema que pode trazer defasagens sensíveis e marcar o atraso da criança cega na aquisição e, posteriormente, no domínio da escrita. Para que isso não ocorra, os professores devem estar atentos à essa questão e possibilitar que a criança cega vivencie de maneira lúdica esse momento de apropriação tão importante e complexo que é o ato de escrever. (Almeida, 2002)

Para o processo de aquisição da leitura em Braille os elementos básicos são os mesmos para os cegos e videntes, já que a criança encontrará símbolos gráficos que, inicialmente, não possuem conteúdo. Entre cegos e videntes, o que varia para a aquisição da leitura é basicamente as vias sensoriais que serão utilizadas. Porém, pelo fato do Braille se tratar de um sistema diferente do convencional, é necessária uma aprendizagem distinta. (Piñero, Quero, Díaz, 2003, p. 234)

Ler por meio do tato implica em realizar a leitura letra por letra, e não mediante o reconhecimento das palavras completas, como ocorre na leitura “à tinta”⁵. Essa é uma das principais características da leitura em Braille. Esse tipo de leitura impossibilita uma “visão globalizada” da palavra ou do texto escrito em uma folha de papel, tornando, a princípio, essa tarefa muito lenta. A leitura mediante o tato traz como requisito básico mais concentração por parte do leitor para que o texto possa ser, de fato, compreendido e não simplesmente decodificado.

Com relação à produção da escrita Braille, os materiais utilizados para a sua realização são a reglete e o punção ou a máquina de datilografia Braille. Esses instrumentos garantem a padronização do tamanho da cela Braille para que a leitura possa ocorrer, pois esse sistema de escrita não permite aumentar ou diminuir o tamanho da letra. No entanto, tal padronização dificulta a correção de erros, principalmente no que se refere à segmentação lexical⁶, ou seja, o emprego de espaços em branco entre as palavras. (Nicolaiewsky, 2008, p. 33)

⁵ Escrita à tinta refere-se à escrita convencional e escrita à branco refere-se à escrita Braille.

⁶ “A segmentação lexical não-convencional é aquela na qual coloca-se um espaço no meio de uma palavra (hipersegmentação) ou junta-se uma palavra a outra, indevidamente (hipossegmentação)”. (NICOLAIEWSKY, 2008, p. 1) De acordo com



Ao escrever em Braille⁷ a criança precisa ficar atenta para não acrescentar ou diminuir a quantidade de pontos no momento de grafar uma letra. Este é um erro comum que ocorre na escrita Braille. Por exemplo, para escrever a letra *c* é necessário usar os pontos um e quatro. Porém, se a criança acrescentar o ponto cinco deixa de ser a letra *c* e passa a ser letra *d* ou se a criança esquecer-se de colocar o ponto quatro passa a ser letra *a*.

Quando os pontos não são pressionados o suficiente, não ocorre quase nenhum relevo no papel, tornando-se imperceptível à leitura tátil. Isso prejudica a compreensão do texto, porque no momento da leitura a criança poderá encontrar escrito, por exemplo, a palavra *aachorro* no lugar de *cachorro*. Situações parecidas podem ocorrer na escrita convencional se a criança não escrever com letra legível. (Botelho, 2007, p. 26)

Outra situação que pode ser observada é a superposição de linhas, ou seja, escrever uma frase por cima da outra. A superposição de linhas, também denominada de empastelamento de um texto em Braille, impossibilita a leitura de uma linha ou um parágrafo inteiro. Por isso, é necessário que a criança cega tenha bastante atenção no momento da escrita para não escrever em cima de um texto que já estava no papel.

Da mesma forma que a escrita convencional possui regras e convenções, o Braille também as possui, embora existam muitas correlações entre os dois sistemas de escrita. Por isso, é fácil inferir que da mesma forma que ocorrem erros de ortografia na escrita convencional, isso também pode ocorrer na escrita Braille. As crianças cegas, porém, podem apresentar maiores dificuldades no domínio da língua escrita pelo menor contato com a leitura e a escrita, e também pela maior complexidade do Sistema Braille em comparação com a escrita convencional. Sendo o Sistema Braille um instrumento de inclusão, por tornar possível aos indivíduos cegos a inserção na sociedade (Belarmino, 2007), torna-se fundamental proporcionar às crianças cegas o pleno domínio desse instrumento.

4 – A IMPORTÂNCIA DA ORTOGRAFIA

No mundo contemporâneo a língua escrita continua sendo de grande importância, apesar do advento dos recursos tecnológicos, pois a produção de textos é uma habilidade que não pode ser atribuída às máquinas, ou seja, são exclusivas dos seres humanos. Os profissionais que possuem um bom domínio da escrita têm mais facilidade para se inserirem no mercado de trabalho.

Escrever bem não é determinado simplesmente pelo talento (que é para poucos). O ato de escrever é uma atividade complexa, que envolve diversas habilidades cognitivas, como a busca e a seleção de conhecimentos sobre um determinado tema, a memória e a capacidade de articulação e organização dos aspectos envolvidos na construção de um texto. Para que tenha boa qualidade, a escrita é uma atividade que pressupõe muito exercício e reflexão e, conseqüentemente, a necessária intimidade com a linguagem.

Sendo a comunicação a função da escrita, é preciso que esta seja clara e, portanto, torna-se fundamental o domínio da escrita ortográfica. A ortografia é a convenção da escrita, ou seja, cada palavra possui uma única forma ortográfica, independente dos dialetos e das variações lingüísticas. Dessa forma, com um único modo de grafar as palavras, a leitura e a compreensão de textos não fica prejudicada. (Cagliari, 1997, p. 32; Morais, 2003, p. 18-9).

Nicolaiewsky (2008), o domínio da escrita ortográfica é fundamental para que o aprendiz seja capaz de segmentar corretamente seu texto.

⁷ Os erros citados neste e nos dois parágrafos subseqüentes estão relacionados ao pouco domínio do Braille.



A competência textual do aluno não deve ser confundida com o conhecimento que tem sobre a forma correta de grafar as palavras. (Morais, 2003, p. 18) Interessante observar que somente as preocupações com normas não bastam para uma comunicação efetiva, pois muitos alunos escrevem textos ortográfica e gramaticalmente corretos, porém suas idéias não se apresentam de maneira clara. (Botelho e Farias, 2007)

A distorção entre competência textual e rendimento ortográfico pode trazer sérias conseqüências. Muitas pessoas se sentem constrangidas quando solicitadas a redigir textos pelo medo de errar. Cagliari (1999), Morais (2003) e Nicolaiewsky e Correa (2008) alertam que o professor precisa mudar a postura diante dos erros dos alunos, para que eles mesmos não se percebam de maneira negativa enquanto aprendizes. É preciso investir no ensino da ortografia, em vez de apenas avaliar e verificar o conhecimento ortográfico das crianças. (Morais, 2003, p. 18) Para isso, o professor deve compreender como a criança aprende a ortografia, quais os principais obstáculos vividos por elas e viabilizar métodos de ensino eficazes que possibilitem por parte da criança a plena aquisição da escrita ortográfica.

5 - A AQUISIÇÃO DA ESCRITA ORTOGRÁFICA

Os estudos e pesquisas realizados por Ferreiro e Teberosky (1985) elucidam para os professores a evolução da criança no processo de aquisição da escrita alfabética. A alfabetização não é um processo passivo, pois as crianças levantam hipóteses em suas tentativas de representação escrita da língua. O professor, portanto, deve conhecer os estágios pelos quais a criança passa para realizar intervenções adequadas, possibilitando que o aprendiz alcance a escrita alfabética.

Após o domínio do princípio alfabético de escrita a criança encontra como desafio as regras ortográficas, pois percebe que não existe uma regularidade absoluta entre grafema e fonema⁸. O progresso da criança após o domínio da escrita alfabética, porém, ainda não foi caracterizado com clareza.

A partir da década de 90, estudos começaram a analisar a natureza dos erros ortográficos (Rego e Buarque, 2000, p. 21-2). Esses estudos demonstram um consenso de que para compreender as regras ortográficas o aprendiz precisa refletir sobre tais regras. Ou seja, aprender ortografia não depende meramente de habilidades mnemônicas, como em outrora se pensava. (Morais, 2003; Rego e Buarque, 1997; Cavalcante, 2007)

Diante disso, e ratificando o que afirmamos anteriormente, é necessário, portanto, que o professor invista no *ensino* da ortografia através de métodos que possibilitem a reflexão sobre a escrita, levando o aluno a desenvolver diferentes níveis de análise da língua. Para isso, é imprescindível conhecer a natureza da ortografia da língua portuguesa. Morais (2003) aponta dois tipos de ortografia: regulares e irregulares.

No caso das relações letra-som regulares existem três tipos: regulares diretas, regulares contextuais e regulares morfológico-gramaticais. As relações regulares diretas se referem às grafias P, B, T, D, F e V. Nas palavras “bola” ou “faca”, por exemplo, não existe outra letra que possa representar o som de B ou F, respectivamente. Já nas relações regulares contextuais é possível identificar qual a grafia correta em função do contexto, ou seja, dependerá da posição que a letra que impõe a “dificuldade ortográfica” ocupa na palavra e também das letras anteriores e subseqüentes a ela. A “disputa” entre a letra R e o dígrafo RR, é um exemplo de regularidade contextual. Nos casos de regularidades morfológico-gramaticais é necessário recorrer à

⁸ As relações grafofônicas não são apenas de natureza biunívoca, ou seja, uma letra pode representar mais de um som e um som pode ser representado por mais de uma letra.



gramática e, mais especificamente, à morfologia. Por exemplo, utiliza-se o sufixo *esa* para adjetivo derivado de substantivo (*francesa, inglesa*) e o sufixo *eza* é utilizado em casos de substantivo derivado de adjetivo (*beleza, pobreza*). (Morais, 2003, p. 27 a 35)

Somente nos casos de irregularidades da ortografia Moraes (2003) afirma que é preciso memorizar ou consultar “modelos autorizados”, como o dicionário, já que não existe uma regra que leve o aluno a inferir qual a grafia correta da palavra. O professor deve colaborar para que o aluno memorize inicialmente as palavras que realmente são importantes, isto é, que aparecerão com frequência em suas escritas (como exemplo: *hoje, homem*).

Muitas pesquisas já demonstraram relações entre a consciência fonológica e a compreensão do princípio da escrita alfabética. Greaney e Reason (1999) citados por Nicolaiewsky (2004) afirmam que além da consciência fonológica ter um papel central no aprendizado do Sistema Braille, a alfabetização por meio desse sistema demanda um maior nível de consciência fonológica do que a alfabetização pela escrita “à tinta”.

Pesquisas recentes sugeriram que intervenções específicas de natureza metalingüística podem facilitar o desenvolvimento de diversas habilidades textuais em crianças visonormais (Barrera e Maluf, 2003; Capovilla e Capovilla, 2000; Correa, 2005). Na pesquisa acerca das segmentações lexicais não-convencionais na escrita espontânea de crianças usuárias do Sistema Braille, Nicolaiewsky (2008) verificou que a maioria dos erros ortográficos era de natureza morfológica. A escrita das crianças demonstrou o uso da análise fonológica em detrimento da análise morfológica das palavras (exemplo: *falo* – falou, *come* – comer, *brinca* – brincar). (Nicolaiewsky, 2008)

6- CONCLUSÕES

Assim como a alfabetização por meio do Sistema Braille demanda um maior nível de consciência fonológica do que a alfabetização pela escrita “à tinta”, é possível que um nível maior de consciência morfosintática seja necessário para que a criança usuária desse sistema domine a ortografia da língua portuguesa.

Nicolaiewsky (2008) e Botelho (2007) apontam para a escassez de pesquisas brasileiras acerca do domínio da ortografia em crianças que utilizam o Sistema Braille e indicam a necessidade de estratégias pedagógicas que favoreçam a reflexão acerca das regras ortográficas com as crianças que usam esse sistema de escrita.

Enfim, o presente estudo mostra ser relevante no sentido que objetiva definir possíveis estratégias de intervenção capazes de facilitar a aquisição da escrita ortográfica por crianças usuárias do Sistema Braille. Tais estratégias beneficiarão, conseqüentemente, a produção textual dessas crianças.

7 – REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. da G. **Alfabetização: uma reflexão necessária.** (2002). Disponível em: <<http://www.ibr.gov.br/?itemid=394#more>> Acesso em: 10 abr. 2006.

BARRERA, S. e MALUF, M. R. **Consciência metalingüística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental.** *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, 16 (3), 491-502. (2003)



BELARMINO, J. (2007). **Braille e semiótica: um diálogo relevante**. Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação. ISSN: 1646-3137.

Disponível em: <www.bocc.ubi.pt> Acesso em: 08/09/2008

BOTELHO, A. R.; FARIAS, I. R. **Consciência fonológica e Sistema Braille: reflexões sobre o tratamento da ortografia**. (Apresentação de Trabalho/ Comunicação). 2007.

BOTELHO, A. R. **O tratamento dos erros de ortografia em crianças não-videntes**. Monografia. Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. 2007.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Lingüística**. São Paulo: Scipione, 1997.

CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados: PUC, 2006.

CAPOVILLA, A.G.S. e CAPOVILLA, F.C. **Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(1), 7-24. 2000.

CORREA, J. . **A avaliação da consciência morfosintática na criança**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(1), 91-97. 2005.

CAVALCANTE, T. C. F. **Argumentação e apropriação ortográfica em crianças com distúrbio de leitura-escrita**. *Linguagem & Ensino*, v.10, n.2,503-525 ,jul./dez. 2007.

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

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução: Horácio Gonzales (et. al.), 24 ed. atualizada – São Paulo: Cortez, 2001. – (Coleção Questões da Nossa Época; v.14).

MEIRELES, E.; CORREA, J. **Regras contextuais e morfosintáticas na aquisição da ortografia da língua portuguesa por crianças**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Jan-Abr, 21(1),77-84. 2005

MORAIS, A. G. **Ortografia: ensinar e aprender**. 4ª. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

NICOLAIEWSKY, C. de A. **Segmentação lexical na produção textual infantil em Braille**. Dissertação. Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2008.

NICOLAIEWSKY, C. de A.; CORREA, J. **Escrita ortográfica e revisão de texto em Braille: uma história de reconstrução de paradigmas sobre o aprender**. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 28, n. 75, 2008.

PIÑERO, D.; QUERO, F.; DÍAZ, F. **O Sistema Braille**. In: M. Martín e S. Bueno, Salvador (coords.). *Deficiência Visual: Aspectos Psicoevolutivos e Educativos*. (pp. 227-248). São Paulo: Santos, 2003.

QUEIROGA, B. A., LINS, M. B. & PEREIRA, M. A. **Conhecimento morfosintático e ortografia em crianças do ensino fundamental**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22, 95-100. 2006.

REGO, L.; BUARQUE, L. **Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10(2), 199-217. 1997.



XII SEMOC SEMANA DE
MOBILIZAÇÃO
CIENTÍFICA
SEGURANÇA: A PAZ É FRUTO DA JUSTIÇA



REGO, L. e BUARQUE, L. **Algumas fontes de dificuldade na aprendizagem de regras ortográficas.**
In A. MORAIS (Org.) *O aprendizado da ortografia*. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2000.