

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ
SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**PRÁTICAS DE LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO BILÍNGÜE
PARA SURDOS**

**CURITIBA
SEED/SUED/DEE
2006**

CATALOGAÇÃO NO CENTRO DE EDITORAÇÃO, DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO TÉCNICA –
SEED/CEDITEC

Fernandes, Sueli F.

Práticas de letramento na educação bilíngüe para surdos / Sueli F. Fernandes. – Curitiba : SEED, 2006.

1. Educação especial. 2. Educação bilíngüe. 3. Educação para surdos 4. Prática pedagógica. I. Título.

CDU376: 800.95(81)

PRÁTICAS DE LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO BILÍNGÜE PARA SURDOS¹

Sueli Fernandes²

1 PERMANECE O FANTASMA DE MILÃO?

Na última década são inúmeros os trabalhos que se ocupam da discussão da educação bilíngüe para surdos, ou seja, de um projeto educacional que tenha como princípios norteadores a mediação da língua de sinais em todos os contextos de interação e aprendizagem, destacando-se aí o ensino da língua portuguesa, em sua modalidade escrita, como segunda língua no currículo escolar.

De modo geral, esse princípio vem sendo incorporado nos discursos pedagógicos com certa tranquilidade, já que em tempos de “inclusão” seria descabível negar a importância de os surdos serem respeitados em sua diferença lingüística no processo educacional, negando-lhes o direito de acesso a sua língua natural e à língua oficial do país.

No entanto, há despeito desse consenso no nível discursivo, a educação bilíngüe para os surdos é, de longe, um projeto ainda utópico na grande maioria das escolas. Isso se deve ao fato de que a educação bilíngüe não só impõe a necessidade de um novo olhar sobre os surdos, mas, sobretudo, porque envolve a transformação da situação monolíngüe da escola, fundada na língua portuguesa.

O contexto educacional está organizado de forma que todas as interações são realizadas pela oralidade, o que coloca os alunos surdos em extrema desvantagem nas relações de poderes e saberes instaurados em sala de aula, relegando-os a ocupar o eterno “lugar” do desconhecimento, do erro, da ignorância, da ineficiência, do eternizado não-saber nas práticas lingüísticas. Com muita clareza e propriedade, Góes e Tartuci (2002, p.114) nos revelam em suas pesquisas acerca da inclusão na escola regular, as situações excludentes a que são submetidas crianças e adolescentes surdos, simulando o papel de aprendiz e reproduzindo os rituais escolares para ocupar o lugar de aluno em sala de aula: “copiar da lousa, copiar do colega, copiar de seu próprio caderno – o aluno surdo aprende e acaba por fortalecer este tipo de estratégia: copiar para se manter vivo no ambiente”.

A simulação da aprendizagem é uma estratégia de “sobrevivência” em sala de aula e revela uma atitude de resignação, a despeito da exclusão na interação e na aprendizagem, motivada pela ausência de um território lingüístico compartilhado no contexto escolar. Muitas outras estratégias poderiam ser citadas, já não de submissão, mas de hostilidade ou

¹ Trabalho elaborado a partir das discussões realizadas na Tese de Doutorado em Letras, da autora, na Universidade Federal do Paraná.

² Doutora em Letras – UFPR, Mestre em Lingüística – UFPR, Especialista em Alfabetização – UFPR, Professora do Ensino Superior, Assessora técnico-pedagógica do Deptº de Educação Especial – SEED/PR.

confronto, diante de um sistema educacional que ignora suas necessidades lingüísticas diferenciadas: a agressividade, a indisciplina, a evasão pelo fracasso escolar – mecanismos de defesa ou resistência ao instituído.

Ao analisar o contexto geral de programas de educação bilíngüe destinados a minorias étnicas ou a grupos socialmente marginalizados, Kleiman (1999, p. 268) pontua dois perigos presentes. O primeiro deles sinaliza para o fato que, quase sempre, o ensino da língua oficial do grupo dominante transformar-se em alvo a ser alcançado, secundarizando a língua minoritária. Uma segunda ameaça diz respeito à destruição de aspectos culturais que permitem a preservação ou reafirmação da identidade desses grupos, já que, mesmo adotando-se a língua minoritária no ensino, a língua oficial opera de forma dominante nos demais componentes da proposta pedagógica, tornando-se um instrumento de colonização do currículo.

Essa análise certamente contempla a situação de bilingüismo na educação de surdos, na atualidade.

O que temos observado é que as propostas de educação bilíngüe em curso são desenvolvidas apenas no contexto das escolas especiais, pois as escolas regulares sequer cogitam a diferença lingüística dos surdos e, quando o fazem, a única preocupação efetiva que se manifesta é com a ausência de intérpretes, já que acreditam ser deles a responsabilidade da educação dos alunos surdos.

Já nas escolas especiais, embora se assuma teoricamente a opção pelo bilingüismo, percebe-se que não há ações efetivas para que a língua de sinais se torne, de fato, a principal língua do currículo, e a única discussão que realmente prevalece é aquela que potencializa o ensino/aprendizagem do português.

Desse modo, percebe-se que embora o oralismo seja veementemente negado e banido dos discursos e dos projetos político-pedagógicos, suas concepções e práticas continuam a ser reproduzidas, tornando-o tão vivo quanto no passado.

Ironicamente, alguns dos objetivos e pressupostos de “Milão” sobrevivem no espaço escolar, travestidos em uma nova “roupagem”: a fala não é mais o foco do trabalho, mas, sim, o português oral e escrito; as questionáveis práticas de treinamento auditivo são substituídas pela nova promessa tecnológica do implante coclear; a língua de sinais é “tolerada”, desde que permaneça obediente fora da sala de aula, nos momentos de recreio ou situações “menos importantes”; os surdos adultos são convocados a colaborar no processo educacional, desde que sejam apenas instrutores de Libras, ainda que tenham formação para atuar como professores. Os professores ouvintes continuam “falando” em suas aulas (e inserindo sinais na enunciação); estão fartos de cursos de Libras e discussões teóricas, mas não percebem que sua aprendizagem lingüística depende da interação efetiva com surdos adultos, fluentes em língua de sinais. A língua de sinais passa a ser encarada

como a panacéia para todos os problemas educacionais dos surdos, mas figura como um novo “recurso” para o acesso à língua socialmente “mais importante”: a língua portuguesa. As dificuldades na leitura e escrita ainda são alardeadas como o principal problema dos surdos e professores esforçam-se por buscar caminhos para ensinar o português, entretanto seguem tentando “alfabetizar” os surdos com as mesmas metodologias utilizadas para crianças que ouvem. O português permanece sendo o inatingível objetivo da escola.

Diante de todas essas evidências não há como negar que a filosofia oralista ainda reina absoluta, maquiada de um pseudobilingüismo que não oferece resistência ao seu reinado e tampouco contribui para a conquista da almejada cidadania bilíngüe para os surdos.

2 ASSUMIR A DIFERENÇA: SER ESTRANGEIRO EM SEU PRÓPRIO PAÍS?

Não é difícil supor como é complicada a questão de os surdos assumirem sua diferença lingüística e lutarem politicamente por seu reconhecimento, o que os coloca na situação de “estrangeiros” dentro de seu próprio país!

Por que estrangeiros? Pelo fato de, mesmo nascendo no Brasil e compartilhando aspectos culturais que constróem a identidade nacional, não aprenderem a língua pátria como língua materna, tal como acontece com a maioria dos brasileiros.

Em função da experiência visual que mobiliza suas interações cotidianas, desde o nascimento, potencializam-se as possibilidades de comunicação visual mediadas simbolicamente pela língua de sinais, em contato com outros surdos. Como se sabe, essas interações raramente se dão na infância e se concretizam quase sempre na adolescência ou idade adulta.

Embora imersos no hegemônico universo da língua portuguesa (na família e sociedade) não se apropriam dela pela interação com seus falantes, de maneira natural nas situações cotidianas. Dessa forma, mesmo em contato efetivo com seus compatriotas não há comunicação simbólica, já que a maioria não-surda desconhece a língua de sinais e a minoria surda não tem acesso ao português.

Deposita-se na educação escolar a retomada desse “elo perdido” entre brasileiros falantes de variedades lingüísticas do português, brasileiros imigrantes falantes do português e de sua língua pátria, indígenas brasileiros falantes de inúmeras línguas e brasileiros surdos usuários da Libras.

À escola, portanto, cabe o difícil papel de assegurar que os surdos mergulhem no universo multilíngüe da oralidade pelo domínio dos sistemas de escrita dessas línguas, sem que haja uma política governamental que reconheça e implemente ações de

reconhecimento e valorização da diversidade lingüística em território nacional que subsidie essa tarefa escolar.

Não há negociações ou privilégios. Como minoria política usuária de uma língua sem *status* social, ou os surdos apropriam-se da escrita, ou seguem relegados à cidadania de terceira classe.

3 LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: REFLEXÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Sabe-se, sem sombra de dúvida, que é perfeitamente possível que os surdos³ mergulhem no mundo da leitura e da escrita por processos visuais de significação que têm na língua de sinais seu principal elemento fundador.

Disso decorre que essa discussão envolve letramentos para surdos, já que estão envolvidas reflexões sobre duas línguas e não apenas sobre a língua majoritária. Aprender o português decorrerá do significado que essa língua assume nas práticas sociais (com destaque às escolares) para as crianças e jovens surdos. E esse valor só poderá ser conhecido por meio da língua de sinais. O letramento na língua portuguesa, portanto, é dependente da constituição de seu sentido na língua de sinais.

Aprender o português, nesse sentido, demanda um processo de natureza cognitiva (para o surdo) e metodológica (para o professor) que difere totalmente dos princípios que a literatura na área do ensino de português como língua materna tem sistematizado, nos últimos anos.

Mesmo assim, a maioria dos encaminhamentos metodológicos envolvendo alunos surdos utiliza-se dos mesmos recursos e estratégias realizadas na alfabetização de crianças e jovens não-surdos, pressupondo a oralidade como requisito fundamental ao domínio da escrita.

No início do processo de alfabetização é comum que os professores supervalorizem as propriedades fonéticas da escrita, apresentando-a as crianças como um sistema de transcrição da fala. As crianças não-surdas, que pensam e se comunicam por meio da fala, encontram relativa facilidade em aprender a ler e a escrever essa escrita alfabética, já que estabelecem uma relação quase biunívoca entre o que falam e escrevem e vice-versa.

³ Neste trabalho nos ocupamos da discussão das práticas de letramento que envolvem alunos surdos para os quais a língua de sinais configura-se como língua natural e possibilidade privilegiada de acesso e desenvolvimento da linguagem. No modelo de bilingüismo aqui defendido, o espaço para o trabalho com a oralidade é reservado a práticas terapêuticas realizadas por profissionais da fonoaudiologia. Reconhecemos o valor de pesquisas ocupando-se de grupos de alunos surdos com surdez parcial, pressupondo o aproveitamento de resíduos auditivos no processo de alfabetização e o trabalho com o português oral. Entretanto tais pressupostos estão distanciados do corpo teórico-filosófico aqui assumido.

Apenas mais tarde, é que percebem o caráter simbólico da escrita, com estrutura e funcionamento bastante distanciados da oralidade⁴.

Esse tipo de encaminhamento metodológico adotado pelos professores alfabetizadores seria um dos principais condicionantes que coloca as crianças surdas em desvantagem em seu processo de aprendizagem da escrita do português. O primeiro contato sistematizado com a escrita não é significativo, já que não há como perceber o mecanismo da relação letra-som. Assim, as crianças surdas começam a copiar o desenho de letras e palavras e simulam a aprendizagem, prática que se perpetua ao longo da vida escolar.

Por não possuir uma forma de comunicação sistematizada que lhe permita analisar, na dialogia com o aluno, se, de fato, houve compreensão do processo, o professor acomoda-se com o “produto” apresentado (cópia, cópia, cópia...) e segue em frente.

Quando se percebem as estratégias de “sobrevivência” do aluno em sala de aula, é muito tarde para resgatar anos de conteúdos defasados em sua escolarização, processo assentado em terras movediças.

Vejamos quais são as implicações para um ensino baseado na relação entre oralidade e escrita, conforme quadro abaixo.

QUADRO DE IMPLICAÇÕES DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO PARA ALUNOS SURDOS

Procedimentos adotados na alfabetização	Implicações para a aprendizagem de alunos surdos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Parte-se do conhecimento prévio da criança sobre a língua portuguesa, explorando-se a oralidade: narrativas, piadas, parlendas, trava-línguas, rimas, etc.. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Não há conhecimento prévio internalizado; a criança não estrutura narrativas orais e desconhece o universo “folclórico” da oralidade.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ O alfabeto é introduzido relacionando-se letras a palavras do universo da criança: nomes, objetos da sala de aula, brinquedos, frutas, etc. Ex. A da abelha, B da bola, O do ovo... 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Impossibilidade de estabelecer relações letra x som; a criança desconhece o léxico (vocabulário) da língua portuguesa, já que no ambiente familiar sua comunicação restringe-se a gestos naturais ou caseiros (na ausência da língua de sinais).
<ul style="list-style-type: none"> ▪ As sílabas iniciais ou finais das palavras são destacadas para a constituição da consciência fonológica e percepção que a palavra tem uma reorganização interna (letras e sílabas). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A percepção de sílabas não ocorre já que a palavra é percebida por suas propriedades visuais (ortográficas) e não auditivas.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ A leitura se processa de forma linear e sintética (da parte para o todo); ao pronunciar seqüências silábicas a criança busca a relação entre as imagens acústicas internalizadas e as unidades de significado 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A leitura se processa de forma simultânea e analítica (do todo para o todo); a palavra é vista como uma unidade compacta; na ausência de imagens acústicas que lhes confirmem significado, as palavras são

⁴ A oralidade apresenta construções mais curtas, menos complexas; por ser acompanhada de recursos extralingüísticos (prosódia, gestos, expressões faciais) e contextuais utiliza-se de truncamentos, repetições e retomadas, hesitações, tendo em vista a presença do interlocutor. Já a escrita, por pressupor um interlocutor ausente, necessita de uma série de recursos de construção que assegurem a compreensão da mensagem. Suas construções são mais longas e complexas sintaticamente e há uma tendência a maior concisão (FARACO, 1992).

(palavras).

memorizadas mecanicamente, sem sentido.

Como se vê é impossível acreditar que as estratégias usualmente utilizadas no período inicial de alfabetização possam oferecer caminhos para a apropriação da escrita pelos alunos surdos. Quanto mais tradicional for a prática do professor, menores serão as chances de avanços do aluno.

Ainda que nas últimas décadas, com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização, os textos tenham invadido as salas de aula, ampliando o universo de leitura dos alunos e oferecendo aos surdos uma possibilidade da libertação da cópia de letras e sílabas sem significado, pouco mudou. Isso se deve ao fato de que mesmo utilizando-se de textos como ponto de partida para o trabalho, há a necessidade da sistematização de unidades menores que compõem a escrita como sons, sílabas e letras. E aí retornamos ao problema inicial das relações entre letra e som.

Seja partindo de textos, de palavras, de famílias silábicas ou de letras isoladas, o processo de alfabetização baseia-se em relações entre fonemas e grafemas. Assim, não é possível ensinar os surdos a ler e a escrever alfabetizando-os.

E como enfrentar esse desafio metodológico?

Para que esse processo se efetive há que se repensar as metodologias atualmente utilizadas na escola que ignoram as singularidades lingüísticas dos surdos e seguem reproduzindo as estratégias baseadas na oralidade e na audição como referenciais para apropriação da leitura e escrita.

Abaixo as cartilhas do “ba-be-bi-bo-bu” que, embora condenadas, ainda reinam nas salas de aula! Abaixo toda e qualquer tentativa de significar a escrita por meio da oralidade! Conscientizemo-nos que a constituição dos sentidos na escrita pelas crianças surdas decorrerá de processos simbólicos visuais e não auditivos.

Em seu processo de letramento ele passará de uma língua não-alfabética (a língua de sinais) para uma língua alfabética (o português). A condição diferenciada dos surdos que aprendem a ler e escrever o português sem passar pelo conhecimento fonológico da língua é denominada como a de ‘leitores não alfabetizados’. Isso significa que são leitores competentes em uma primeira língua não-alfabética e dominam a forma escrita de outra língua alfabética, sem conhecer os sons de suas grafias (SÁNCHEZ, 2002).

Vem daí a nossa opção pela denominação LETRAMENTO para designar o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita para surdos. Ao elegermos o letramento como o substantivo para nomear as práticas a serem desenvolvidas em sala de aula, estamos delineando alguns princípios que nortearão os encaminhamentos metodológicos que estamos sugerindo:

- o letramento toma a leitura e a escrita como processos complementares e dependentes (o português é o que o aluno lê/vê);

- o letramento considera a leitura e escrita sempre inseridas em práticas sociais significativas;
- há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades do leitor/escritor em seu meio social e cultural.

Esses princípios atestam que as práticas de letramento estão intimamente ligadas a contextos de LEITURA. Sem leitura não há escrita significativa e, portanto, inexistente o letramento.

3.1 É POSSÍVEL LER SEM DECIFRAR?

Se essa pergunta referir-se a crianças que falam e escutam sua língua materna, sem problemas ou dificuldades a resposta seria NÃO. A decifração é um aspecto peculiar a leitores iniciantes que costumam recorrer à audição como um caminho para fazer a informação visual da escrita chegar ao cérebro. Como conhecem os sons das letras a rota fonológica os auxilia na recodificação dos sons em sílabas que se unem até formar unidades de significado (palavras) que são reconhecidas ou não pelo dicionário mental. Se forem reconhecidas são compreendidas; se não forem reconhecidas, não houve leitura, apenas decodificação.

No entanto, à medida que o dicionário mental se amplia e a pessoa vai se familiarizando com as palavras ela não mais necessita da decifração, pois o reconhecimento da palavra se dá na totalidade. Quanto mais fluente o leitor, menos a decodificação estará envolvida e menos ele recorrerá à rota fonológica para ler.

Por outro lado, se essa pergunta referir-se aos surdos a resposta é SIM.

No caso dos surdos, a leitura não ocorrerá recorrendo às relações letra-som (rota fonológica). Desde os primeiros contatos com a escrita, as palavras serão processadas mentalmente como um todo, sendo reconhecidas em sua forma ortográfica (denominada rota lexical), serão “fotografadas” e memorizadas no dicionário mental se a elas corresponder alguma significação. Se não houver sentido, da mesma forma não houve leitura.

Façamos um exercício para entender o que é a rota lexical.

De acordo com uma pesquisa de uma universidade inglesa, não importa em qual ordem as letras de uma palavra estão, a única coisa importante é que a primeira e última letras estejam no lugar certo. O resto pode ser uma total bagunça que você pode ainda ler sem problema. Isso é porque nós não lemos cada letra isolada, mas a palavra como um todo.

Se você conseguiu ler a mensagem sem dificuldades é porque seu dicionário mental reconheceu todas as palavras e lhes atribuiu um sentido, não necessitando soletrar letra por letra para compreender a palavra invertida.

É esse o mecanismo cognitivo que permitirá que os surdos passem da palavra ao significado, sem conhecer seus sons!

Lembre-se:

Rota lexical ou **ortográfica** – é o percurso cognitivo utilizado para a leitura pelos surdos. A identificação da palavra ocorre sem a pronúncia da palavra (rota fonológica) mas por meio de seu reconhecimento visual . As palavras são lidas com base em sua forma ortográfica, ou seja, a palavra impressa é imediatamente relacionada a um conceito, sem que seja necessário recorrer à sua estrutura sonora.

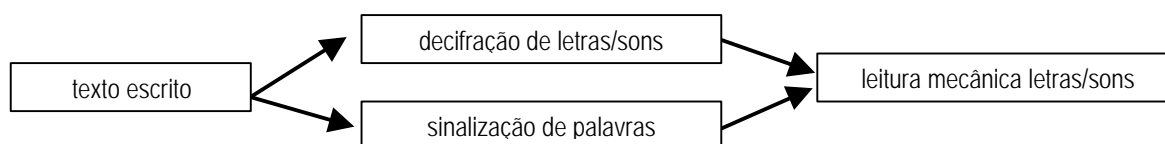
No entanto, há um aspecto que não se pode esquecer!

Ler não passa apenas pelo reconhecimento e compreensão de palavras isoladas. A atividade de leitura se dá em contextos lingüísticos mais amplos, em que as palavras são combinadas para a formação de enunciados. Apenas o reconhecimento e a memorização da forma externa da palavra não garantem a sua compreensão, pois é o contexto que lhe delimitará um sentido.

Ler não é reconhecer palavras isoladas, mas, sim, compreender e negociar sentidos na interação com o texto escrito.

Nossa concepção posiciona-se de forma totalmente contrária à prática tradicional de leitura que a toma como mero reconhecimento, identificação e atribuição de significados a símbolos gráficos. Para os não-surdos isso significa ler em voz alta, ou seja decodificar letras em sons. Para os surdos, isso significa ir sinalizando palavra por palavra no texto, “pulando” elementos gramaticais de coesão.

Esse processo de **leitura mecânica** não possibilita a compreensão, mas tão somente a identificação de palavras no texto. O problema aí implicado é a aparente incapacidade de o aluno construir relações significativas entre o texto escrito, outras áreas de conhecimento e suas vivências pessoais.



Uma das maiores dificuldades que percebemos nas estratégias de leitura utilizadas por alunos surdos diz respeito à tentativa de justapor as estruturas da libras e do português na leitura.

Ao se depararem com o texto escrito, o primeiro impulso é ir sinalizando linearmente palavra por palavra (pulando as desconhecidas), o que é uma estratégia inadequada que não garante a compreensão dos enunciados. Primeiro por não haver isonomia estrutural (correspondência termo-a-termo) entre o português e a língua de sinais. Segundo, porque sinalizavam o primeiro significado que lhes vinham à cabeça, não necessariamente o sentido atribuído à palavra no contexto.

Certamente, esse comportamento está relacionado a anos de prática de leitura bimodal⁵ (português sinalizado) que simula a compreensão do texto por meio da sinalização de cada uma das palavras escritas. Ao final da decifração, se perguntados sobre o tema ou questões tratadas no texto, quase sempre os alunos não têm sucesso nas respostas.

É comum que o professor que não tenha fluência na sinalização, use o português sinalizado como artifício pedagógico **provisório**, mas poderoso na resistência à mudança das práticas de letramento na escola. Esse mecanismo atua em duas dimensões:

- (a) nos **modelos lingüísticos** inadequados em L1 que são oferecidos às crianças surdas em sua fase inicial de apropriação da linguagem; e
- (b) na **perpetuação da interlíngua**, pelas dificuldades em perceber as diferenças estruturais e funcionais entre a libras e língua portuguesa, já que, via de regra, as duas são aprendidas simultaneamente na escola.

Botelho (2002, p. 127-128), com lucidez, analisa que, na verdade, o bimodalismo mantém viva a língua do ouvinte. Embora pretenda ser politicamente correto e tenha o discurso da valorização da diversidade, representa o sistema de maior facilidade para o ouvinte em comparação à complexidade visual e motora demandada pela língua de sinais “(...) basta olhar para a denominação “português sinalizado”, sinônima de bimodalismo (...) o próprio termo demonstra que não houve nenhum tipo de negociação...”

Diante dessas considerações, é evidente que crianças surdas, que têm nas práticas bimodais o principal modelo para identificação lingüística na infância, acabam por desenvolver um sistema híbrido de comunicação e crescem acreditando ser esse sistema de signos legítimo. Ao produzir “sinais na fala”, ou a “fala sinalizada”, crêem dominar **uma única** língua combinada e não duas (português e libras), o que lhes oportunizaria a reflexão

⁵ O bimodalismo pressupõe o uso concomitante do português oral e da língua de sinais na comunicação com os surdos. Seu uso gera uma situação de acomodação, uma vez que a sinalização é dependente e subordinada à estrutura sintática da língua portuguesa. Segundo BOTELHO (2002, p.122), a prática bimodal traz como implicações negativas ao contexto interacional a baixa exigência em relação à forma lingüística ao supervalorizar-se apenas o conteúdo e a deformação da enunciação pelo ajuste entre fala e sinais, gerando omissões, supressões e invenções por parte do ouvinte.

sobre sua condição bilíngüe e os desdobramentos dela decorrentes. Não se julgariam deficientes, incapazes, ou limitados, mas sujeitos que, semelhante a estrangeiros, estão em um processo de aprendizado de L2 que demanda tempo, dedicação e esforço, porém que pode ser bem sucedido.

No entanto, esse ambiente de (des)organização lingüística da escola é que (des)organiza o pensamento dos surdos, refletido na leitura e em suas produções escritas que passam a ser marginalizadas pelos próprios professores que lhes serviram de modelo. Essa é uma situação gravíssima que não pode ser ignorada, tendo em vista que o universo de interlocutores bimodais dos surdos, no contexto escolar, é bastante significativo.

Para banir definitivamente essa estratégia inútil e inadequada das salas de aula, sugerimos a adesão a algumas práticas que foram experimentadas por professores e alunos participantes de nosso projeto de letramento. São eficazes, pois, gradativamente, foram percebidas mudanças importantes na postura de ambos diante da leitura dos textos em pouco tempo.

? A leitura inicial envolve apenas palavras ou expressões que o aluno já conheça, independente da ordem em que apareçam no texto (na seqüência ou em trechos distintos).

? O estímulo à ampliação do “zoom” do olhar do aluno da palavra isolada para unidades de significado mais amplas (ex. “colher de pau” em vez de “colher”; abrir a janela, a porta, a conta” em vez de “abrir”; e assim por diante).

? A eliminação da apresentação de textos no quadro de giz. Todo texto proposto para leitura deve ser apresentado tal como ele é, ou como ele circula socialmente. Fim ao ritual de passar o texto no quadro com letra cursiva (que ninguém usa na sociedade, a não ser a escola), desprovido da riqueza de suas cores e imagens, da diversidade de tipos de letras em que é formatado (sempre de forma) e do veículo que lhe deu origem (publicação, embalagem folheto, etc.). Apenas utilizar textos em seu formato original (em transparência, multimídia, xerox ou originais);

São procedimentos simples, mas que influem significativamente na leitura como uma atividade de compreensão e não de decifração e afasta os inevitáveis atalhos das práticas bimodais, em detrimento da efetivação de sua imprescindível condição bilíngüe.

O desenvolvimento do leitor crítico que vê o texto como objeto cultural, inserido em uma rede de relações sócio-históricas, certamente não se constrói pela prática de decifração de palavras isoladas e frases descontextualizadas, comuns em sala de aula.

É fundamental que os professores reflitam sobre esses processos cognitivos envolvidos na leitura pelos alunos surdos para direcionar seu fazer pedagógico para a

superação dessas barreiras que os impedem de incursar no mundo da leitura e da escrita pela experiência visual. Isso requer planejamento prévio e cuidadoso.

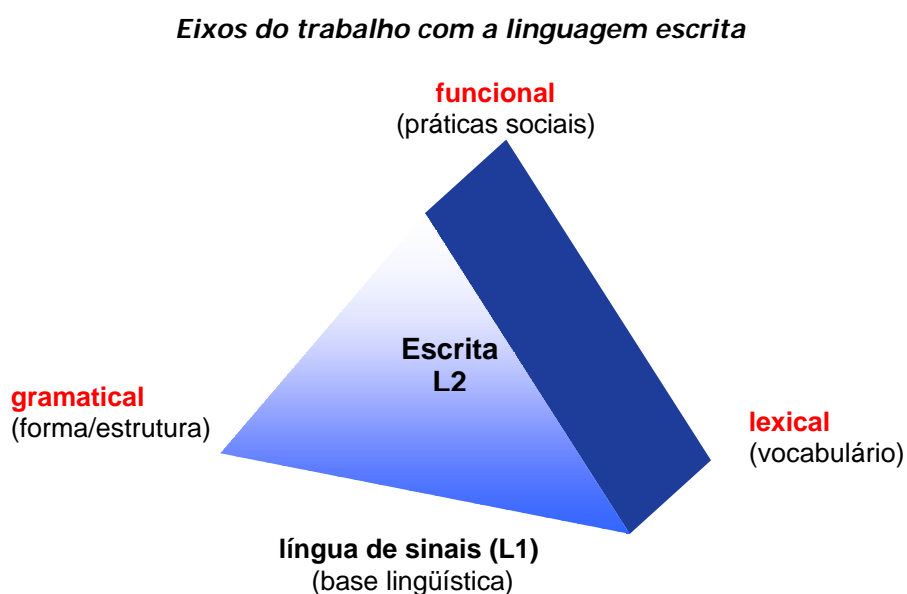
Em decorrência da quase inexistência de conhecimento prévio sobre esse universo, comum ao falante nativo do português, conferindo-lhe vantagens na autonomia sobre as atividades de letramento propostas, multiplica-se a responsabilidade e os conteúdos a serem sistematizados nesse processo pelo professor.

Para sentir prazer ao ler e ter interesse nas práticas escolares de leitura é preciso separar os objetivos pedagógicos, em que se pretende sistematizar conhecimento formal, de práticas sociais de leitura, em que lemos o que nos dá prazer, entretenimento e informação. Em relação às práticas de leitura para fruição e lazer é indispensável pensarmos na participação de adultos surdos realizando a contação de histórias para as crianças, de forma natural, sem cobranças de interpretação ou avaliações.

Como figura central na mediação da aprendizagem, é a sua condução que revelará o prazer e o conhecimento que as experiências de leitura proporcionam, ou o afastará, definitivamente, das descobertas que o leitor vivencia em cada texto com que dialoga.

Descobrir caminhos, suscitar dúvidas e questionamentos, oferecer respostas serão alternativas oferecidas pelo texto, se o trabalho do professor possibilitar direcionar o olhar dos alunos para aspectos da leitura que, sozinhos, eles não conseguiriam apreender.

Esses aspectos envolvem o conhecimento lexical, gramatical e social, explícito e implícito na organização textual que poderiam ser didaticamente representados no seguinte esquema:



Um trabalho que se preste a sistematizar a língua escrita com alunos surdos não pode prescindir da sistematização de nenhum desses eixos componentes. Vejamos o que cada um desses aspectos envolve:

- a) **aspectos funcionais:** todo texto presta-se a uma **função social** (dirige-se a alguém, com uma intenção); seu sentido só pode ser apreendido se articulado à prática social que lhe deu origem, ao veículo no qual ele se apresenta (jornal, revista, outdoor, embalagem de um produto, etc.) e às intenções que revela (vender algo, informar sobre, questionar, fazer refletir, etc.).
- b) **aspectos lexicais:** as palavras só adquirem significado no contexto em que são veiculadas; as crianças surdas, em sua maioria, desconhecem mesmo o significado literal das palavras, quanto mais seu caráter polissêmico; portanto, há a necessidade de sistematização do vocabulário (léxico) implicado no texto e sua intertextualidade com leituras anteriores.
- c) **aspectos gramaticais:** aprender uma língua envolve conhecer sua gramática, ou seja, as regras de sua organização, as leis que permitem que seus usuários se entendam entre si; essas regras não são externas ao texto, mas são constituídas internamente. O que está em foco não é a gramática tradicional e suas regras e nomenclaturas, mas as regras que nos permitem construir enunciados compreensíveis na língua, independente de estarem ou não na norma padrão. Cada texto será um instrumento de investigação para a descoberta do funcionamento da língua portuguesa.

Resulta óbvio afirmar que nenhum desses aspectos será conhecido se a língua de sinais não estiver na base desse processo. Sem sua mediação, os alunos não poderão compreender as relações textuais na segunda língua, já que necessitam perceber o que é igual e o que é diferente entre sua primeira língua e a língua que estão aprendendo. Quanto maior o domínio da língua de sinais pelo professor, na mediação das discussões, mais claros e definidos serão os processos de associação e contrastes entre as duas línguas.

O papel do professor é fundamental na mediação da leitura do texto pelos alunos. É ele que irá construir pontes de significado entre o conhecimento prévio que o aluno traz e o conhecimento veiculado pelo texto.

Ler envolve compreender, identificar um significado **global do texto**, situando-o em determinada **realidade social**, fazendo parte de determinado **gênero discursivo** e atribuindo **relações e efeitos de sentido** entre as unidades que o compõem. Esse é um

processo extremamente complexo que muitos falantes nativos do português ainda não dominam.

Entendemos que dominar esse processo envolve elaborar hipóteses de leitura sobre o texto que nos oportunizam a reflexão, aguçam a curiosidade, nos desafia à busca pelo acerto. Levantar hipóteses requer associação com informações anteriores, antecipação de informações sobre o texto, seleção das idéias principais que o texto veicula. Nenhuma dessas proposições se concretiza para os surdos em suas famílias ouvintes que nunca dominam a libras para lhes desafiar o raciocínio; quase sempre não têm tempo e paciência para lhes dar explicações convincentes ou aprofundadas sobre o mundo que se multiplica em imagens em sua volta.

Certa vez ouvi o depoimento emocionado de um professor surdo que dizia ter uma dívida eterna de gratidão aos colegas surdos que lhe ofereceram tudo de mais significativo que ele pode aprender, na infância e na adolescência, até defender-se por si só.

Dolorida forma de nos chamar à responsabilidade!

Com base em todas as reflexões realizadas até aqui, sistematizamos uma proposta de encaminhamento metodológico no ensino de português como segunda língua, que coloca a leitura de textos na centralidade das práticas de letramento em sala de aula.

Essa proposta materializou-se na interlocução com inúmeros professores de escolas especiais e centros de atendimentos especializados de todo o estado, nas discussões que vimos realizando nos últimos dez anos sobre os desafios do ensino e da aprendizagem do português como segunda língua para surdos. Em 2003, este trabalho foi defendido sob a forma de tese de doutorado em letras, na Universidade Federal do Paraná.

No período que compreendeu 2004 e 2005 desenvolvemos um projeto de consultoria, no Colégio Estadual para Surdos Alcindo Fanaya Jr., em Curitiba, com a participação sistemática de três professoras regentes nas disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura e Filosofia para alunos de 5ª a 8ª série e Ensino Médio, além de outras profissionais que tiveram participações esporádicas nas reuniões de estudo.

Muitas das sugestões aqui apresentadas são resultantes dos inúmeros momentos de discussão e reflexão junto às professoras Líliam Hermínia Ramos, Lizmari Cristiane Merlin Greca, Flávia Regina Valente da Silva, companheiras imprescindíveis nessa trajetória de investigação, que com suas angústias e questionamentos nos conduziram à reorganização de alguns dos encaminhamentos propostos. Da mesma forma, foram valiosíssimas as interlocuções realizadas com as professoras do Centro Educacional para Surdos - Colégio Modelo de Maringá, as quais acolheram e dispuseram-se a experimentar muitas das idéias que ainda se apresentavam em estado embrionário nos encontros que tivemos durante a escritura da tese. A todas essas colegas que compartilharam conosco a esperança de fazer do português uma língua acessível para os surdos, nossa gratidão.

3.2 INICIANDO O LETRAMENTO: A SELEÇÃO DE TEXTOS PARA O TRABALHO

As crianças e jovens surdos estão cercados por um mundo povoado de “escritos” inatingíveis. Serão as práticas de letramento que desenvolvemos nas salas de aula que oportunizarão que esse mundo desconhecido seja decifrado. Independente de conhecerem os sons das letras, poderão penetrar no sentido das palavras e incorporá-las as suas experiências cotidianas.

Isso significa que, por conta da impossibilidade de referenciais auditivos com a língua portuguesa oral, por imersão, é na escola que o primeiro contato sistemático com a língua portuguesa ocorrerá. É nesse espaço que pela vivência com textos variados, desde a educação infantil, a escrita passará a ter sentido. Seu conteúdo, ainda que lido em sinais pelo professor, será conhecido e imagens e letras serão diferenciadas, nos primeiros passos para a compreensão do universo simbólico da escrita.

Essa é uma realidade da qual deveremos estar cientes: a ÚNICA via de acesso à língua portuguesa para os surdos é a escrita. Para os surdos, **aprender a escrita significa aprender língua portuguesa**: escrita e língua fundem-se em um único conhecimento vivenciado por meio da LEITURA.

Nós, professores não-surdos, falantes do português como língua materna, sabemos que implicações esse fato traz para o processo de letramento, pois a escrita é a representação de apenas uma, das muitas possibilidades de realização da língua.

Por exemplo: a palavra “arroz” pode ser pronunciada como “arros”, “arrois”, “arroich”(carioca), “arrois” (mineiro com um r aspirado), arrrrois (com um r vibrante, tal qual pronunciam alguns paulistas), arois (como pronunciam descendentes de ucranianos). No entanto ela é escrita com “rr” e um “z” no final (que ninguém pronuncia, pois na fala o som é “s”!). Outro exemplo está na redução de palavras como “ce” (você), “ta” (está), “tava” (estava), “vamo” (vamos), utilizadas por quase 100% dos falantes e que NUNCA são registradas na escrita formal. Essas são apenas algumas das inúmeras diferenças que criam um abismo entre a oralidade e escrita e que são ignoradas pelos surdos.

Ao ler, os surdos conhecem somente a forma escrita da palavra e crêem que ela seja pronunciada daquela forma por todas as pessoas. Ou seja, a riqueza da heterogeneidade da fala não lhes é acessível, já que os materiais oferecidos ao estudo do português não são um retrato do que a língua é, de fato, na boca dos falantes. Digo isso, porque é comum que na escola o material mais utilizado seja o livro didático no qual não estão contemplados os “textos orais” da vida real. Via de regra o livro didático reflete apenas uma faceta da língua

portuguesa – a norma padrão – pois ele é dirigido a pessoas que já dominam as variedades não-padrão, antes de chegar à escola.

Sintetizando o que dissemos até aqui: o português é para o aluno o que ele pode ver na leitura. Na leitura de uma bula de remédio ou de um bilhete, de uma tese ou de um e-mail, de uma revista científica e de uma revista de fofocas há apenas uma língua presente: o português. No entanto essa língua não é homogênea, ela diversifica-se em inúmeras variedades que a transformam em muitas línguas em uma só. Obviamente que há aspectos que manterão maior unidade nessa diversidade, como a ordem das palavras na frase (sintaxe); outros, como as palavras (léxico), estarão mais sujeitos à variação por serem dependentes dos regionalismos, das gírias, das abreviações, da idade e do sexo dos falantes, entre outros aspectos.

Diante desse fato, o professor deve estar ciente de que o conhecimento mais amplo ou mais reduzido do que seja o português dependerá da seleção dos textos que ele trazer para a sala de aula.

Disso resulta nossa sugestão para que a escolha dos textos tenha como critério a abrangência de sua circulação social. Quanto maior o número de pessoas atingido pelo texto, maiores serão as possibilidades de que ele seja familiar ao aluno.

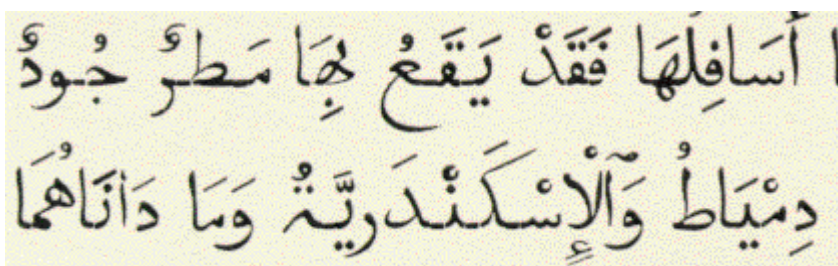
Vamos dar fim ao hábito de nortear nosso planejamento com base em datas comemorativas ou em “temas geradores” para selecionar textos para o trabalho, pois já sabemos qual é o resultado desse tipo de encaminhamento para o aprendizado do aluno.

É o texto social que delimita a temática e não a escolha da temática que define o texto. Se há um texto circulando socialmente é porque seu conteúdo está vinculado à vivência do aluno; sua intenção comunicativa delimitará uma temática de interesse para discussão. Nosso único trabalho é saber se ele é adequado aos interesses da faixa etária de nossos alunos. Folhetos publicitários, *outdoors*, cartazes, jornais, gibis e revistas, são veículos portadores de textos significativos pela relação que têm com o cotidiano do aluno, permitindo-lhes fazer associações com seu conhecimento prévio. Esta é a fonte que devemos buscar.

Por falar em conhecimento prévio, esse é o aspecto que facilitará ou dificultará a mediação do professor na exploração do texto. Quanto menores forem as pistas sobre o conteúdo do texto, maiores serão as dificuldades da leitura. Isso nos lembra uma imagem utilizada por Angela Kleiman (1999, p.140), para explicar as dificuldades de leitores iniciantes, quando não há o reconhecimento instantâneo de palavras. Eles demoram tanto em decifrar um termo desconhecido que, ao terminar de decifrá-los, podem ter esquecido o que acabaram de ler (memória de curto tempo). Assim, segundo a autora, o leitor “não chega a perceber o bosque (o texto) por causa das árvores (as palavras).”

Essa premissa traz, ao menos, duas implicações metodológicas importantes:

I. Se os textos trouxerem apenas informações escritas, se apresentarão como grandes cartas enigmáticas, como comparativamente a leitura desse texto em árabe nos pareceria:



Assim, principalmente na fase inicial de sistematização com o universo da escrita, os materiais devem ser ricos em imagens e ilustrações, permitindo aos alunos uma compreensão prévia do tema implicado. A contextualização visual do texto permitirá a elaboração de hipóteses sobre os sentidos da escrita; a leitura das imagens e a sua relação com experiências vividas despertarão o interesse pelas possíveis mensagens das quais o texto é portador.

II. A língua portuguesa real não se encontra sistematizada em livros didáticos que têm a preocupação de levar o aluno não-surdo a dominar a norma padrão do português.

Ou seja, mesmo que 100% da população atualmente utilizem na comunicação oral a forma “a gente” como pronome sujeito em seus enunciados no dia-a-dia, os livros didáticos e as gramáticas apresentarão como pronomes pessoais do português: eu, tu, ele, nós, vós, eles. Ainda que no Brasil inteiro a expressão “A gente trabalha pra sobreviver”, seja amplamente utilizada, ela não será aceita como um registro possível na norma padrão e não terá lugar no livro didático. Se apenas ele for o material utilizado como fonte de consulta para as aulas, o aluno surdo jamais irá conhecer a língua como, de fato, ela é no cotidiano.

3.3 PREPARANDO O ROTEIRO DE LEITURA

No projeto de letramento referido anteriormente, apresentou-se a necessidade de construir um instrumento que pudesse conduzir o olhar do aluno para as idéias centrais do texto e selecionar informações importantes a sua compreensão. Diante desse desafio,

criamos o “roteiro de leitura”, uma estratégia metodológica que tem dado ótimos resultados nas atividades de leitura e escrita desenvolvidas.

O roteiro de leitura consiste em um registro no quadro das idéias manifestadas pelos alunos, a partir da mediação do professor, em forma de esquema (tópicos, organogramas, chaves...). Para que ele seja, de fato, um roteiro, é fundamental que o professor realize um cuidadoso levantamento de informações sobre o texto selecionado para não ter surpresas inesperadas e evitar o improviso no desenvolvimento das atividades. Lembremos que queremos ensinar uma língua que tem regras que precisam ser conhecidas. Serão dominadas mediante o planejamento gradativo e sistemático por parte do professor.

A organização do roteiro de leitura é uma atividade de planejamento importantíssima que contribui para a sistematização das ações do professor em sala de aula em dois sentidos:

- a) possibilita que o professor antecipe a pesquisa lingüística da libras, para explorar com maior clareza o texto selecionado, evitando improvisações desnecessárias que quase sempre levam ao português sinalizado;
- b) permite pontuar quais conteúdos serão sistematizados naquele texto, envolvendo aspectos funcionais, lexicais e gramaticais da língua portuguesa.

Objetivando esclarecer melhor esse processo, faremos considerações detalhadas sobre os passos⁶ implicados em cada momento do trabalho, destacados a seguir, apresentando uma sugestão de planilha para o registro do planejamento do professor (ANEXO I).

- **Contextualização visual** do texto.
- Exploração do **conhecimento prévio** e de **elementos intertextuais**.
- Identificação de **elementos textuais e paratextuais**.
- **Leitura individual** e discussão das hipóteses de **leitura no grupo**.
- (Re)elaboração escrita com vistas à sistematização.

A seqüência proposta é apenas uma possibilidade de encaminhamento que vem dando certo com as turmas nas quais trabalhamos. Entretanto poderão ser enriquecidas a partir da experiência e realidade de cada professor.

⁶ Para sistematizar essa seqüência, inspiramo-nos na proposta apresentada por KLEIMAN; MORAES (1999) no capítulo referente à **Leitura do texto jornalístico informativo**.

3.3.1 Contextualização visual do texto

Sabe-se que é prioritariamente pela experiência visual que os surdos constroem conhecimento. Esse canal sensorial é a porta de entrada para o processamento cognitivo e deve ser explorado em todas as suas possibilidades, a fim de que elementos da realidade possam ser representados por símbolos visuais.

Sendo assim, as atividades de leitura em segunda língua para aprendizes surdos, principalmente na fase inicial, devem ser **contextualizadas em referenciais visuais** que lhes permitam uma compreensão prévia do tema implicado, de modo que esse conhecimento seja mobilizado no processo de leitura propriamente dita. A leitura de imagens conduzirá o processo de reflexão e de inferências sobre a leitura da palavra.

Em um primeiro momento é necessário que o aluno visualize o texto como um conjunto composto de **linguagem verbal e não-verbal** e realize associações entre ambas as linguagens para a constituição de seus sentidos.

A proposta é “garimpar” textos interessantes, ricos em imagens que ofereçam apelos visuais sedutores para o aluno, independente do meio de materialização: fotografias, desenhos, caricaturas, cartazes, *outdoors*, folhetos, informativos, revistas, jornais, gibis, artes plásticas e cênicas, vídeos com trechos de programas de TV (novelas, humorísticos, propagandas...), filmes (legendados, preferencialmente), *games* eletrônicos, *softwares*, entre outros. Como há gêneros em as imagens são quase que obrigatórias, como a publicidade, o único cuidado é diversificar as fontes para ampliar o repertório cultural do aluno.

A leitura das imagens e a sua relação com as experiências vividas permitirão o despertar da atenção e do interesse pelas possíveis mensagens que o texto veicula. A experiência nos ensina o quão desestimulante é iniciar as experiências de leitura com textos sem apelos visuais, o que torna o processo penoso e desestimulante pela falta de pistas para a decifração.

A idéia fundamental é que a hipótese inicial de leitura se realize pelo “casamento” entre as pistas imagéticas e textuais. Para isso o professor deve realizar questionamentos sobre as imagens e palavras conhecidas por eles, estimulando essa reflexão.

Nesse momento é comum que os alunos façam interpretações equivocadas, levados pela mera associação de imagens com seus conhecimentos pessoais ou pelo reconhecimento imediato de palavras isoladas. Não importa, o fundamental é que ele realize um ‘ensaio de leitura’, pois isso lhes permitirá inferir sentidos do texto e elaborar hipóteses, o que significa muito para a familiarização com elementos da escrita.

Pelos propósitos que temos de chegar à leitura da palavra pela leitura da imagem não julgamos oportuno a seleção de textos que não contemplem a escrita. Sabemos que pela dificuldade dos surdos, o professor fica tentando a utilizar tirinhas, charges e

quadrinhos sem escrita para facilitar a compreensão dos surdos. No entanto esse tipo de texto em nada colabora para a sistematização da língua portuguesa, pois se não há palavras e orações, que hipóteses sobre a escrita poderão ser levantadas?

Em seu planejamento o professor deverá destacar as pistas visuais que serão indicadas para conduzir à leitura da palavra. De nada adianta termos ilustrações coloridas e atrativas se em nada auxiliam na compreensão da escrita.

Feito isso, há a necessidade de se pensar em que perguntas poderiam nortear as primeiras interações com o texto, já que os alunos desconhecem seu significado e podem levantar hipóteses absurdas, baseadas em seu conhecimento prévio ou nas pistas visuais que para ele parecem importantes.

Esse é um momento fundamental do planejamento, pois, cada pergunta elaborada, conduzirá a atenção/reflexão do aluno para as questões que você, professor, destacou previamente.

Assim, ao realizar perguntas como “o que vocês estão vendo? de que será que o texto trata? há alguma palavra que você já conhece? o que significa essa palavra? “por que esta letra está escrita maior do que esta? para que serve esse sinal aqui no início da linha?”, entre outras, conduzem a atenção do aluno para o foco das questões que você já levantou anteriormente e à reflexão mais efetiva sobre o conteúdo escrito”.

Esse primeiro procedimento evita que o aluno seja “abandonado” a sua própria sorte na leitura do texto, senso levado a sinalizar cada palavra sem entender seu significado e depois seja questionado sobre a “interpretação”, sem que ele tenha tido a oportunidade de refletir sobre o que leu (se é que leu!).

3.3.2 Exploração do conhecimento prévio e de elementos intertextuais

O próximo passo é incitar que o aluno “leia” sem compromissos com a “decodificação” das palavras. É importante explorar toda a sorte de informações que fazem parte do cotidiano dos alunos sobre o tema proposto, por meio da mediação do professor com perguntas pertinentes que conduzam a relações sobre o real conteúdo do texto.

A intertextualidade envolve associações de idéias com textos já lidos a respeito do tema. Poderão ser lembrados trabalhos anteriores, fazer comparações em relação à forma de apresentação e imagens, retomar idéias que poderão ser aproveitadas, trazer curiosidades sobre o autor como idade, origem, época em que o escreveu e outras informações (se isto for necessário e possível).

Como nesse momento eles poderão ser guiados pela leitura de palavras isoladas, que possivelmente não tenham nenhuma relação de sentido com o texto, o professor deve estar atento para não “perder o fio da meada” e por a perder seu planejamento. É óbvio que

temos que contar com o “elemento surpresa”. No momento do planejamento nosso olhar foca aspectos relacionados ao nosso conhecimento prévio e não necessariamente o dos alunos e termos que ter “jogo-de-cintura” para contemplar os interesses que o grupo manifestou naquele momento, ou reconduzir nossa ação se não temos as respostas necessárias à continuidade do planejamento proposto.

Ao apresentar o texto e iniciar o diálogo sobre ele, muitas respostas serão dadas pelos alunos, algumas pertinentes, outras nem tanto. Se o aluno estabelece hipóteses de leitura inadequadas, é o professor, com sua mediação, o que reconduzirá o raciocínio para as questões, de fato, pertinentes. Ao passo que as respostas dos alunos sejam pertinentes ao texto o professor poderá iniciar o registro de idéias no quadro em forma de esquema.

3.3.3 Identificação de elementos textuais e paratextuais significativos.

Esses são os elementos mais importantes na leitura, pois oferecerão os suportes necessários a real compreensão do texto. É o momento do “refinamento” das informações visuais que chegam sob a forma de hipóteses e adivinhações sobre o conteúdo do texto. São três os aspectos a serem focados: os elementos lexicais, gramaticais e paratextuais.

Como sabemos há muitas dificuldades de os alunos estabelecerem relações textuais mais amplas, justamente pela limitação de vocabulário na segunda língua (português). Geralmente, o conteúdo apresentado em língua de sinais nas discussões é riquíssimo, mas eles não conhecem as palavras e expressões em português para designá-los. Assim, quando sinalizam sobre o tema em questão, as idéias devem ser aproveitadas e registradas no quadro com a(s) palavra(s) equivalente(s) em português, debatendo seus possíveis sentidos. Funciona como um jogo de tradução em que os professores registram no roteiro de leitura palavras e expressões que tenham sido insinuadas pelos alunos e que eles necessitam conhecer a grafia para fazer a leitura posteriormente.

LEMBRE-SE: o roteiro não é CÓPIA de partes do texto, mas antecipação de enunciados que estão presentes no texto, a fim de facilitar a leitura, propriamente dita, posteriormente.

Por exemplo: na leitura de um texto sobre o meio ambiente, os alunos sinalizavam que as pessoas precisavam cuidar da natureza, não cortar árvores e colocar fogo nas florestas. A professora incentiva cada um a se colocar e registra no quadro:

natureza }
meio ambiente } as árvores, os animais, os rios = **ecossistema**
 cuidar da natureza = **preservar**
 não cortar = não derrubar = **desmatar**
 colocar fogo = **fazer queimadas**

As palavras e expressões que destacamos em negrito são as únicas que constam no texto original e que, de antemão, já se sabia que os alunos desconheciam a “forma”, embora conhecessem sobre o conteúdo ou realidade a que se referem. Por isso o roteiro é valioso, pois ele oferece uma espécie de **antecipação do léxico** (vocabulário) do texto, sem funcionar como uma repetição de suas estruturas.

Reconhecidas palavras e expressões que permitirão a aproximação com os sentidos impressos no texto, é chegado o momento da condução do olhar dos alunos para outros aspectos que organizam e potencializam sua leitura.

É importante observar quais aspectos gramaticais poderão ser sistematizados por oferecerem dificuldades na compreensão do texto. Para escolher um aspecto gramatical relevante para o trabalho, o professor deve ter em mente que, nesse caso, ‘gramatical’ **não se refere à gramática tradicional** (nomear, classificar, descrever termos da oração, classes de palavras, conjugação verbal, etc.), mas sim à gama de conhecimentos que são ‘naturais’ no processo de aquisição da linguagem pelo falante nativo (ouvinte) e que são desconhecidos pelos alunos surdos. É o caso da **ordem** das palavras na oração (sujeito-verbo-objeto); palavras que indicam **gênero** (masculino e feminino); palavras ou morfemas (-s) que indicam **número** (plural); relações entre palavras que estabelecem a **concordância nominal** (subjetivo-adjetivo/ artigo substantivo/, pronome/ adjetivo...), **concordância verbal** (pessoa/verbo, tempo/verbo, modo/verbo), coesão (artigos, preposições, conjunções, pronomes), entre outros.

Acreditamos ser esta a etapa mais difícil do processo, pois pressupõe que o professor tenha clareza em relação à diferença entre conhecer as regras de funcionamento da língua e teoria gramatical. Isso se deve porque nas experiências escolares do professor falar em gramática geralmente remete aos (traumatizantes) exercícios de análise sintática que realizou na escola, o que em nada lhe auxilia na tarefa de explicar aos alunos surdos como a língua funciona. Portanto é a sua experiência negativa o que vai determinar o que **NÃO** deve ser realizado quando se tem em mente conhecer a gramática da língua.

Por fim, é fundamental destacar elementos paratextuais pela função que exercem ao inserir o texto a ser trabalhado em determinada **tipologia** (narração, descrição, dissertação),

gênero (poético, publicitário, informativo, científico...) e **nível de formalidade** (as marcas da oralidade (repetições, reduções de palavras, gírias, dialetos...)).

Não se deve esquecer de explorar outros elementos paratextuais cujo reconhecimento potencializará a leitura, como os sinais de pontuação (travessões, exclamações, interrogações...); a organização em verso ou prosa; o uso de maiúsculas/minúsculas como recurso estilístico; as caixas de texto, os destaques, as notas de rodapé, os asteriscos, a cor e o formato das letras, , entre outros.

Quanto maior for o conhecimento de Libras do professor para aguçar a curiosidade dos alunos, fazendo relações e conduzindo as hipóteses de leitura, mais profundo será o nível de análise e interpretação dos alunos sobre o tema.

Nesse sentido, a língua de sinais exerce não apenas a mera função instrumental de recurso para a leitura do português escrito, mas, sobretudo, de língua que mobilizará as hipóteses dos alunos sobre a constituição de sentidos do texto. Por isso é necessário que a mediação do professor se dê exclusivamente em língua de sinais, a fim de que os alunos não se sintam reprimidos pelas barreiras lingüísticas para demonstrar sua opinião e o conhecimento de mundo relacionado ao tema em questão.

3.3.4 Leitura individual e discussão das hipóteses de leitura no grupo.

Percebam que até o momento não houve, 'de fato', uma leitura global do texto, uma vez que todas as atividades conduziram a perceber, reconhecer ou identificar aspectos que poderiam se constituir em barreiras para a compreensão do aluno.

Até aqui a leitura funcionou como um 'jogo de adivinhações' dos sentidos impressos no texto, pois, afinal, houve apenas leitura de imagens, fragmentos (palavras, expressões), intertextos (relações com o conhecimento vivido). Todo esse trabalho anterior objetivou tornar o aluno mais confiante e preparado para enfrentar a leitura propriamente dita, pois há conhecimento prévio construído.

Após a discussão sobre o tema, a sistematização de algumas palavras e elementos gramaticais presentes no texto, os alunos apresentam certa autonomia no ato de ler. Em suas tentativas, é muito comum que eles recorram ao roteiro registrado no quadro, buscando relações com o que estão desvelando no texto. É muito interessante e gratificante perceber essa postura reflexiva.

Observa-se que abandonando a prática da relação entre cada palavra do português e sinais da Libras, o que geralmente fazia com que os alunos ignorassem itens importantes (preposições, conjunções, verbos de ligação), eles passam a ler porções do texto (unidades de sentido) que incorporam artigos e substantivos, pronomes e verbos, verbos e

complementos, etc. Ou seja passam a ter um olhar mais amplo sobre as estruturas do texto, refletindo sobre as relações coesivas entre palavras, frases e orações, além de perceber que há uma coerência interna entre começo, meio e fim.

Depois de realizadas as tentativas individuais dos alunos, há inúmeras formas de confrontar se as hipóteses de leitura aproximam-se do conteúdo veiculado pelo texto: fazendo perguntas diretas, retomando o roteiro de leitura registrado inicialmente no quadro e questionando a que parte do texto se refere, solicitando aos alunos a leitura de trechos para a turma, inventando absurdos sobre o texto e solicitando argumentação, entre mais possibilidades. As perguntas e indagações sobre o conteúdo lido são fundamentais à valorização do trabalho de leitura individual realizado.

Assumir um posicionamento em relação ao texto lido é também necessário, pois, como se sabe, permite ao leitor inserir-se nas práticas culturais que o escrito veicula: solicitar uma apreciação, uma argumentação, uma ponderação, uma opinião contrária ou favorável ao texto permite a inserção da leitura como inerentemente ligada à vida cotidiana.

3.3.5 (Re)elaboração escrita com vistas à sistematização.

Esse último aspecto envolve um princípio de fundamental importância na proposta de encaminhamento que defendemos: leitura e escrita são processos indissociáveis. Não haverá nenhuma proposta de produção de texto cujo tema não tenha sido objeto de exploração em atividades de leitura anteriores. Como já deve ter ficado claro nossa premissa básica é que ler ou escrever sobre algo implica conhecimento prévio e conhecimento da realidade social em que o tema se insere.

Todas as etapas que antecederam o trabalho de leitura, detalhadas anteriormente, potencializarão a produção escrita pelo aprendiz surdo. Se o texto foi lido, discutido, significado coletivamente e individualmente, é possível enriquecê-lo, propondo o acesso a outros textos, oportunizando novas leituras, de modo a ampliar a cultura do escrito e os pontos de vista sobre o tema. Assim, a produção escrita flui sobre bases mais consistentes, mais concretas.

É comum ouvir professores dizendo que todo o trabalho de produção de textos em sala de aula deve ser contextualizado, ou seja, partir de uma atividade significativa para o aluno.

“Contextual” deve remeter à relevância social do conhecimento em questão; de que forma ele será útil para o aluno? De que modo ele serve a determinadas funções no grupo social imediato e mais amplo? Atividade significativa, portanto, será aquela que resulte em um conhecimento prático, aplicável à vida cotidiana do aluno. Escrever uma lista de compras, ler uma bula de remédio ou uma reportagem do jornal, saber como fazer funcionar

um eletrodoméstico seguindo instruções de um manual, entender as regras de um *game*, preencher uma ficha funcional ou fazer um currículo para emprego são atividades de leitura e escrita significativas para o aluno. Há que se pensar de forma crítica as coisas que pedimos aos nossos alunos para escrever.

A atividade de re(elaboração) escrita pode estar direcionada a muitos aspectos:

- atividades (jogos, exercícios, questionários, paráfrases) que possibilitem **avaliar** se houve apropriação dos conhecimentos sistematizados (saber social, gramatical, lexical) nas atividades de leitura;
- atividades de produção escrita que permitam utilizar o conhecimento sistematizado (dissertação, descrição, narrativa, entrevista, slogan, etc.);
- proposição da leitura de novos textos relacionados tematicamente;
- criação de textos nos gêneros propostos;
- apresentação de seminários a outros grupos sobre o tema debatido...

A criatividade de cada professor e o conhecimento das necessidades de seu grupo de alunos é o que determina a escolha dos alvos de aprendizagem que poderão ser desenvolvidos.

Com esses exemplos, julgamos ter explicitado um pouco melhor a concepção de linguagem que deve nortear o trabalho com a língua portuguesa como segunda língua em sala de aula. Obviamente, esse é apenas um dos caminhos possíveis para a superação das práticas tradicionais, mecânicas a que têm sido submetidos os aprendizes surdos no contexto escolar, desconsiderando-se as singularidades implicadas em seu processo de apropriação da escrita.

REFERÊNCIAS

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos**: ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA A. G. S. **Problemas de leitura e escrita**. São Paulo: Memnon, 2000.

FARACO, C. A. Algumas questões sobre a escrita. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Anais do Curso Elementos para qualificação do professor alfabetizador**. Curitiba : SEED, 1992. p. 137-147.

FERNANDES, S. **Surdez e linguagens**: é possível o diálogo entre as diferenças? Curitiba, 1998, Dissertação (Mestrado em Lingüística), Universidade Federal do Paraná.

FERNANDES, S. **Educação bilíngüe para surdos**: identidades, diferenças, contradições e mistérios. Curitiba, 2003, Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal do Paraná.

FERNANDES, S. Letramentos na educação bilíngüe para surdos. In: BERBERIAN, A. P.; MASSI, Giselle; ANGELIS, C. M. de, (org.) **Letramento**: referenciais em saúde e educação. São Paulo: Plexos, 2006.

FERNANDEZ, M. P. Reflexiones sobre la escritura y la alfabetización de los niños surdos. **Revista de Logopedia, Fonología y Audiología**, v.16, n.2, p. 79-85, 1996.

HOFFMEISTER, R. Famílias, crianças surdas, o mundo dos surdos e os profissionais da audiologia. In: SKLIAR, C. (Org.) **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. V. 1-2.

LODI, A. C. B; HARRISON, K. M.P; CAMPOS, S. R.L. de; TESKE, (orgs.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas : Mercado de Letras, 1995

KLEIMAN, A. B. (org.) **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SÁNCHEZ, C. **La increíble y triste historia de la sordera**. Caracas : CEPROSORD, 1990.

SÁNCHEZ, C. Vida para os surdos. **Revista Nova Escola**. São Paulo, set. 1993.

SÁNCHEZ, C. **Os surdos, a alfabetização e a leitura**: sugestões para a desmistificação do tema. [S.n.t.]. Mimeo.

SÁNCHEZ, E. A aprendizagem da leitura e seus problemas. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (orgs.) **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre : Artes Médicas, 1995.

SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1988.

SOUZA, R. M. **Que palavra que te falta?** Lingüística educação e surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

